

MURILO GENAZIO MAGALHÃES

JOVENS EGRESSOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
Possibilidades e Limites

Florianópolis, junho de 2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**JOVENS EGRESSOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
Possibilidades e Limites**

Mestrando: Murilo Genazio Magalhães

Orientadora: Prof^a Dr^a Olga Celestina da Silva Durand

Florianópolis, junho de 2009

MURILO GENAZIO MAGALHÃES

**JOVENS EGRESSOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
Possibilidades e Limites**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, na linha de pesquisa Educação e Movimentos Sociais, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Florianópolis, junho de 2009

Folha de rosto

AGRADECIMENTOS

Nesta trajetória de pesquisa, muitas foram as pessoas e instituições que contribuíram.

À Professora Dr^a Olga Celestina da Silva Durand, minha orientadora, pela acolhida, pelo carinho, pela compreensão nos momentos de desvario e pelo estímulo durante esta trajetória.

Às Professoras Dr^a Diana Carvalho de Carvalho e Dra. Sônia Aparecida Branco Beltrame, pelo cuidado e contribuições na banca de qualificação.

Ao Professor Dr. Gilvan Müller de Oliveira e à Professora Dr^a Sônia Aparecida Branco Beltrame, que generosamente aceitaram participar da banca de defesa.

À coordenadora do Núcleo Canasvieiras – EJA – Iara Proença, que abriu as portas do Núcleo para as minhas observações e coleta de dados.

Às amigas que foram fundamentais para que eu tivesse coragem para enfrentar e principalmente permanecer nesta caminhada: Dóris, Justina e Rose.

Aos amigos e amigas Deisi, Liliana Mabel, Flávio, Margarete, Neto, Regina, Rosa, Tomaz e Zé Manoel, que sempre estiveram muito próximos e me apoiando nas *horas incertas* e a todos os outros e outras que em vários momentos compreenderam a minha ausência neste período.

A todos os colegas professores, professoras, coordenadores e coordenadoras dos Núcleos da EJA de Florianópolis.

Aos/às colegas do Departamento de EJA da Secretaria Municipal da Educação de Florianópolis.

Aos professores, professoras e colegas da turma de mestrado 2007/2.

Aos funcionários e funcionárias do CED/UFSC, sobretudo do PPGE/CED.

Ao CNPq, por ter me concedido um ano de bolsa, sem a qual seria impossível realizar esta pesquisa e, portanto concluir o mestrado.

Aos meus pais, Genázio e Ivanilde, por tudo.

Aos meus irmãos, irmãs, cunhadas, sobrinhos, sobrinhas e tias, Beto (in memórian) Cléa, Ester, Carlos, Nilza, Rodrigo, Karla, Fernando, Jordana, Juliano, Zaira, Cleber, Nilson,

Marina, Caroline, Marcela, Roberto, Amanda, Beatriz, Geni e Passa, pela compreensão na ausência;

E, sobretudo aos/às doze jovens estudantes egressos da EJA que aceitaram participar dessa pesquisa, sem os quais nada teria se concretizado. Obrigado pela oportunidade de aprender um pouco mais sobre EJA e vida.

E por fim, agradeço e dedico este trabalho, de maneira muito especial ao meu avô, Manoel Dorval de Magalhães, que com 102 anos, “analfabeto” nas letras e mestre na vida, muito me ensina nesta caminhada.

RESUMO

Esta dissertação analisa as percepções dos jovens egressos da Educação de Jovens e Adultos sobre as suas trajetórias escolares, com base nas metodologias comumente utilizadas no ensino fundamental e na prática adotada na EJA em Florianópolis, que propõe o ensino pela *pesquisa* como princípio educativo. O desenvolvimento deste trabalho deu-se por meio da análise documental – projeto EJA de Florianópolis e cadastros dos estudantes nos Núcleos da Educação de Jovens e Adultos, Canasvieiras e Serrinha – em observações de campo, questionários sócio-econômicos e entrevistas semi-estruturadas, realizadas com doze jovens egressos. A partir da análise de documentos foi possível descrever a proposta pedagógica da EJA de Florianópolis e fazer os contatos com os jovens sujeitos desta pesquisa. As observações diárias permitiram apreender a proposta em ação e as relações estabelecidas, no cotidiano dos Núcleos, entre jovens estudantes e entre estes e seus professores e professoras. Os questionários sócio-econômicos possibilitaram uma aproximação ao modo como vivem sua condição juvenil. Com base nas respostas dadas no decorrer das entrevistas, foi possível transcrever e proceder a uma análise sobre percepções destes jovens a respeito das suas trajetórias de escolarização, tanto na escola do ensino fundamental quanto na EJA e refletir sobre as influências destes processos nas suas interações sociais. Ao final, formula questões para prováveis novos estudos.

Palavras chave: Juventude, EJA, escola.

ABSTRACT

This thesis examines the perceptions of young students in Youth and Adults Education concerning their learning path. The study is based on techniques used in elementary school and the practice adopted by EJA (Youth and Adults Education) in Florianopolis, which offers a research-based learning as an educational principle. This work was developed by the analysis of the project EJA Florianopolis database and records of the students in Schools of Youth and Adults Education at Canasvieiras and Serrinha. Field observations, socioeconomic questionnaires and interviews were carried out with twelve young graduates. From the analysis of documents, it was possible to describe the pedagogical model of EJA in Florianopolis and to make contact with the subjects in this study. The daily observations allowed to learn the proposal and the relations established in the everyday life of the EJA Schools among young students and their teachers. The socioeconomic questionnaires enabled an approach to the way they live their youth. Based on answers given during the interviews, it was possible to transcribe and carry out a review of perceptions of the youth about their school trajectories, both in elementary school and in EJA and think over on the influences of these processes in their social interactions. At the end, this study formulates questions for further studies.

Key words: Youth, EJA, school

SUMÁRIO

RESUMO	vii
ABSTRACT.....	viii
SUMÁRIO	ix
LISTA DE SIGLAS	xi
INTRODUÇÃO	1
I – ELEMENTOS DE CONSTITUIÇÃO DA ESCOLARIZAÇÃO DOS JOVENS.....	10
Práticas escolares, socialização e sociabilidade	10
EJA: De uma perspectiva compensatória ao direito.....	17
Possibilidades e limites de uma prática pedagógica.....	22
II – JUVENTUDE (S): Concepções, contextos e realidade	35
Juventude (s)	35
Sujeitos jovens da EJA	39
Contextualização dos sujeitos da pesquisa.....	41
O jovem por ele/a mesmo.....	47
Juventude? Juventude pra mim, significa vida (<i>Fernando</i>).....	47
O trabalho em grupo. Sentar com a rapaziada e discutir o assunto que to a fim de saber. (<i>Roberto</i>)	51
III – JOVENS E SUAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES.....	58
Na relação com a escola	58
Me esforçava, mas não o suficiente para tirar uma boa nota (<i>Juliano</i>)	58
Nem de manhã nem a tarde tinha vaga (<i>Rodrigo</i>)	63
Nas possibilidades	63

Eu adorava educação física, porque eu amo futebol. (<i>Marcela</i>)	63
Nos limites.....	68
Muita explicação pra pouco professor (<i>Carlos</i>)	68
Um pouco mais do conteúdo da matéria. (<i>Nilson</i>)	71
No olhar sobre	73
Eu me sentia bem, também (<i>Amanda</i>).....	73
Na apropriação	74
É isso! Aprendi a ler, escrever. É importante né? (<i>Beatriz</i>)	74
Eu quero ver se consigo fazer o vestibular (<i>Fernando</i>).....	80
Lidar com as opiniões e com as pessoas mais experientes (<i>Juliano</i>)	81
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 84
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	 89
 ÍNDICE DOS ANEXOS	 94

LISTA DE SIGLAS

CED- Centro de Ciências da Educação

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica

CME - Conselho Municipal de Educação

CONED - Congresso Nacional de Educação

CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de
Valorização do Magistério

FUNDEB - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do
Magistério

IFSC - Instituto Federal de Santa Catarina

IPUF - Instituto de Planejamento Urbano de Florianópolis

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEB - Movimento de Educação de Base

MEC - Ministério da Educação

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

PIB - Produto Interno Bruto

PNE- Plano Nacional de Educação

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

SMEF - Secretaria Municipal da Educação de Florianópolis

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

**Esse processo?
Remeto-me à poesia de José Régio,
para traduzi-lo...**

CÂNTICO NEGRO

*"Vem por aqui" — dizem-me alguns com os olhos doces
Estendendo-me os braços, e seguros
De que seria bom que eu os ouvisse
Quando me dizem: "Vem! Vem por aqui!"
Eu olho-os com olhos lassos,
(Há, nos olhos meus, ironias e cansaços)
Eu cruzo os braços, E nunca vou por ali...
A minha glória é esta: Criar desumanidades!
Não acompanhar ninguém.
Que eu vivo com o mesmo sem-vontade
Com que rasguei o ventre à minha mãe
Não, não vou por aí! Só vou por onde
Me levam meus próprios passos...*

INTRODUÇÃO

Esta dissertação, intitulada *Jovens Egressos da Educação de Jovens e Adultos: Possibilidades e Limites* focaliza o processo de escolarização dos jovens que concluíram o ensino fundamental na Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Rede Pública Municipal de Ensino de Florianópolis.

O interesse pelo tema surge da minha experiência profissional na relação direta com os jovens, que vêm dando corpo à Educação de Jovens e Adultos (EJA), com o intuito de dar continuidade ao seu processo de escolarização, tão importante na sociedade contemporânea.

Esse processo teve início quando, ao ingressar na EJA¹ de Florianópolis no ano 2003 na condição de professor, passei a viver algumas contradições entre a minha formação acadêmica inicial, voltada principalmente para o trabalho com crianças e adolescentes na faixa etária esperada para a série em curso, com a realidade do público da EJA.

Esta *modalidade de ensino* – EJA² –, por si só, requer especificidades do trabalho docente, visto que a distorção série/idade é a principal característica dos sujeitos que dela fazem parte. Nesse sentido destaco também que a proposta pedagógica adotada no município de Florianópolis, que propõe a *pesquisa* como princípio educativo no intuito de *superar* a perspectiva conteudista e disciplinar, trabalhando com base em projetos, buscando resultados – em termos de conteúdos e de forma – que faça sentido dentro da realidade do estudante, diferenciava-se estruturalmente das metodologias de trabalho até então por mim, conhecidas.

No momento em que tive o primeiro contato com a EJA, apesar de contratado como professor de artes exercia o papel de professor articulador de turma, que dentro da proposta metodológica da *pesquisa* como princípio educativo, consistia em trabalhar exclusivamente, em uma única turma promovendo diálogos e articulações entre os diferentes projetos de pesquisa em andamento na sala de aula.

Penso que desempenhar este papel de professor articulador foi de fundamental importância para a compreensão daquela proposta de trabalho, bem como para a reflexão e entendimento acerca do meu papel de professor, neste e nos demais contextos. Esse processo

¹ EJA- Educação de Jovens e Adultos oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, às pessoas maiores de 15 anos, que não concluíram o ensino fundamental e adota como proposta metodológica a pesquisa como princípio educativo.

² Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, art.37.

também me favoreceu a percepção de possibilidades de ensino-aprendizagem para além dos limites da minha área de formação, demandando assim um olhar mais crítico para o processo educativo, além de um novo posicionamento frente à demanda de trabalho e estudo motivada pelos estudantes.

Instigado a buscar uma alternativa que apontasse outros caminhos para meu fazer pedagógico, vislumbrei na perspectiva da *pesquisa* como princípio educativo a possibilidade de outro caminho profissional, que além de corresponder as minhas expectativas como educador, parecia fazer sentido, de fato, na realidade dos estudantes. É com este entendimento que busquei e continuo buscando formas de ampliar a minha reflexão a respeito das questões que me instigam nesta construção. Embora, meu cotidiano profissional tenha me apontado muitas questões que demandavam estudos, para esta pesquisa optei pelas que se referem aos jovens estudantes.

Sob esta perspectiva, na minha prática docente, tanto na condição de professor quanto de coordenador de Núcleo da EJA/ Florianópolis, à qual assumi posteriormente, dentre os fatores que me instigavam, o que mais ressaltava era a presença cada vez maior dos jovens nos espaços da EJA³. Este fato me manteve com um olhar atento para os processos vivenciados por estes sujeitos, porque expressavam mais claramente os conflitos que emergiam do cotidiano na sua relação com a escola e ao mesmo tempo, deixavam transparecer um anseio latente por *construir caminhos*, encontrar possibilidades e seu *espaço* nesta sociedade; criar suas marcas e *tecer* sua própria história.

Foi com esta percepção e inquietações que me propus a ampliar as minhas reflexões a respeito do processo de juvenilização na EJA, tanto na busca de novos estudos quanto no meu cotidiano profissional. Sob essa égide é que, em 2006, busquei o curso de especialização⁴ - oferecido pelo governo federal, através do CEFET-SC⁵ (atualmente transformado em Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC). Este trabalho apontou, por um lado, a necessidade de

³ Do total de 4,5 milhões de matrículas na Educação de Jovens e Adultos, 2 milhões são de alunos entre 15 e 24 anos. Jovens entre 25 e 29 anos formam o segundo maior bloco, com 712 mil matrículas. Estes dados foram extraídos do site: <http://www.inep.gov.br/informativo/informativo99.htm> (**Tabela 2. Matrículas de Educação de Jovens e Adultos por idade, por regime, cursos presenciais, Brasil 2004**)

⁴ Curso de Especialização Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Técnico na Modalidade de Jovens e Adultos – Lato Sensu.

⁵ Deste curso resultou num Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), cujo título é “EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Uma reflexão sobre a juvenilização em Florianópolis – SC”. Defendido em 29/06/2007 (Ver site: <http://wiki.ifsc.edu.br>)

aprofundar os estudos sobre os processos educativos desta juventude que vêm buscando a EJA para conclusão do ensino fundamental, e por outro lado aguçou e refinou o olhar para o meu cotidiano como o coordenador de Núcleo da EJA, fazendo emergir inquietações e realçando uma visão crítica com relação ao trabalho realizado pela EJA do município de Florianópolis - mais especificamente, no que diz respeito à juventude - que trazia à tona os mesmos conflitos vivenciados nas escolas⁶ de onde vinham, as quais trabalhavam com as metodologias que tradicionalmente são adotadas pelas redes de ensino.

Este processo me despertou a necessidade da aproximação a referenciais teórico-metodológicos que ajudassem a melhor compreender o universo da juventude, nos seus processos educativos, sobretudo na Educação de Jovens e Adultos.

Em se tratando da EJA, considero esta modalidade de ensino, como espaço de construção de conhecimentos que deve valorizar os saberes trazidos pelos sujeitos, constituídos ao longo de suas histórias, privilegiando o acolhimento e os interesses destes sujeitos, jovens ou adultos, que retornam a EJA para dar continuidade a sua escolarização. De acordo com CARRANO (2007),

A aposta – e por extensão também o risco – estaria na realização do inventário permanente das *trajetórias de vida* (Bordieu, 1996) e escolarização e na atenção necessária aos reais interesses e necessidades de aprendizagem e interação desses sujeitos com os quais estamos comprometidos no tabuleiro escolar da “segunda chance” que é a EJA.

Com este entendimento é que me aproximo do meu problema de pesquisa, assim traduzido: *Qual a percepção dos jovens egressos da EJA sobre a sua condição juvenil e suas trajetórias de escolarização e em que medida, estes processos interferem nas suas interações sociais?* Questão essa que procurei compreender sob a perspectiva do *conhecimento, da socialização e da sociabilidade*, como elementos fundamentais no processo educativo.

Em se tratando do conhecimento, entendo que é fundamental a participação da escola para o processo educativo e necessariamente para inserção social, sem perder de vista o fato de que ela desempenha um papel essencial no estabelecimento de vínculos entre os estudantes e o conhecimento, neste caso, científico. Segundo CHARLOT (2001:18),

A questão da relação com o saber é também aquela das formas de existência do saber nas instituições e dos efeitos que essas formas

⁶ Para esta pesquisa, quando refiro-me à escola estou querendo dizer daquela de ensino fundamental obrigatório, oferecido às crianças e jovens em “idade própria”, seriada e conteudista.

implicam. Isso quer dizer, sobretudo, que a escola não é apenas um lugar que recebe alunos dotados destas ou daquelas relações com o(s) saber (es), mas é também um lugar que induz a relação (s) com o(s) saber (es).

No que se refere aos processos de socialização, de forma geral é possível dizer que ele se dá ininterruptamente, tendo início a partir do nascimento – se não antes – e desenvolvendo-se no decorrer da vida. Tornando-se mais evidente na fase da juventude onde a escola poderia – e no meu entender deveria –, assumir o papel de principal instituição responsável pelo seu desenvolvimento.

De acordo com BERGER & LUCKMANN (1985:184), a socialização é um processo dinâmico em que se dá a construção social do homem, ou seja: “a socialização humana nunca é completamente conseguida e nunca é totalmente acabada”. Complementando esta questão, DURAND (2000) diz ainda que o processo de socialização é:

[...] subdividido teórica e conceitualmente em dois momentos, a saber: socialização primária e socialização secundária. A primeira consiste na transformação do homem (que ao nascer é apenas um organismo biológico) em ser social típico: de um gênero, de uma classe, de um bairro, de uma região, de um país. A segunda deriva da divisão do trabalho e, portanto, da necessária e inevitável distribuição social do conhecimento, que consiste em todo o processo subsequente de inserção do homem, já socializado, em novos setores institucionais. DURAND (2000:45, 46).

A sociabilidade como parte dos processos educativos dos jovens, de acordo com PAIS (1996:94), expressa uma dinâmica nas relações com distintas graduações, ou seja, definindo os amigos mais próximos – amigos do peito – e os mais distantes – “a colegagem”. Para este autor os amigos do grupo “constituem o espelho da sua própria identidade, um meio através do qual fixam similitudes e diferenças em relação aos outros”.

A sociabilidade não tem como foco resultados exteriores concretos, seu objetivo principal é o sucesso na interação, configurando-se num jogo fascinante de relações que se cria entre os sujeitos. Entendo que estes elementos – conhecimento, socialização e sociabilidade – quando tratados como fundamentais para a formação dos sujeitos jovens estudantes, vêm ao encontro do pensar sobre a juventude na escola e sua inserção social e que, apesar dos vários estudos que tratam da questão da juventude na relação com a escola, esta é uma questão que continua demandando investigações.

Sobre este debate constata SPOSITO (2002:7):

Produzir um estado do conhecimento sobre o tema da Juventude na área da Educação constitui de certa forma, um desafio. Trata-se de um

objeto de estudo ainda pouco consolidado na pesquisa, não obstante a sua importância política e social.

Nesta mesma perspectiva, quanto à pesquisa em EJA, Maria Margarida Machado, in: HADDAD (2002) avalia:

Há um desafio crescente nas universidades no sentido de garantir/ampliar os espaços para discussão da EJA, seja nos cursos de graduação, de pós-graduação ou de extensão, sendo fundamental para isto considerar a produção já existente em educação de jovens e adultos. É preciso ultrapassar os estágios atingidos, buscando melhor definição dos conceitos e aportes teóricos que referendam as pesquisas em EJA, assim como seus procedimentos metodológicos. (HADDAD, 2002:38).

Na perspectiva de conhecer este campo de estudos busquei outras pesquisas⁷ relacionadas à mesma problemática e constatei que a maioria daquelas que assumem a EJA como foco principal de estudo, estão mais voltadas ao universo dos sujeitos adultos e seus processos cognitivos. Algumas pesquisas que procuram trabalhar com a juventude da EJA no Brasil estabelecem relação com especificidades como o estudo no turno noturno, analfabetismo, determinadas administrações municipais, violência no espaço escolar, outras ainda relacionando-a à perspectiva de uma determinada disciplina. De forma geral abordam a condição marginal em que se encontra a EJA, tanto nas escolas como nas secretarias. Alguns destes estudos apontam para a emergência de mulheres e jovens, que nos últimos anos vem ocupando esta modalidade de ensino, que segundo HADDAD (2002):

Este nos parece ser um fenômeno importante e que precisa ser mais aprofundado, principalmente no que se refere às suas relações com os resultados do ensino fundamental e médio do turno diurno, bem como com as mudanças no mundo do trabalho e no cotidiano das famílias, principalmente no meio urbano. (HADDAD, 2002: 18).

No que tange a estes estudos sobre juventude no universo da EJA, foram encontradas cinco dissertações que discutem a EJA com base em um determinado programa, tendo como objetivo avaliar o programa. Para tanto, em alguns casos, partem das percepções dos estudantes, em outros, dos professores.

Assim, percebi a necessidade de realizar esta pesquisa que também volta seu foco de estudo à juventude de um determinado programa de EJA, porém dos seus jovens egressos, não com a finalidade de avaliar ou qualificar o programa, mas sim, de buscar entender a

⁷ Fontes: <http://anped.org.br/>, www.ufsc.com.br, www.ufmg.br, www.ufrgs.br, www.ufes.br

percepção dos jovens sobre a sua condição juvenil com base nos seus processos de escolarização, constituídos por duas vias: escola e EJA.

Nessa direção, e com o intuito de refletir sobre tal problemática, delimitei como objetivo central: *Compreender como os jovens egressos da EJA percebem a sua condição juvenil e seu processo de escolarização, e identificar as relações destes com a construção do conhecimento e a constituição das suas sociabilidades.*

Como objetivos mais específicos, foram delineados:

- Identificar nas falas dos jovens egressos da EJA as percepções sobre sua condição juvenil.
- Entender o que representa para os jovens o seu processo de escolarização na EJA.
- Verificar em que medida os jovens reconhecem nas suas interações sociais – trabalho – a contribuição da EJA.
- Perceber se há na fala dos jovens, indicações de que o seu processo de escolarização na EJA possibilitou a constituição de aspectos como sociabilidade e autonomia.

Durante a construção do projeto de pesquisa, tinha como pressupostos que:

- Os jovens/educandos não se percebem como sujeitos da sua condição juvenil por estarem submetidos à instituição escolar, que não os reconhece como jovens.
- Os jovens não apostam e, portanto não se permitem envolver por uma proposta de trabalho pedagógico diferenciada, por terem muito presente a sua vivência no ensino tradicional – que os excluiu de várias formas –, influenciando no significado por ele atribuído ao papel da escola ou à modalidade de Jovens e Adultos.

Com intuito de aprofundar tais reflexões busquei o diálogo com pesquisadores como: PAIS (1996), ABAD (2003), MARGULIS (2004/2001/1996), SPÓSITO (2002), DURAND (2000), MELUCCI e FABRINI (2007), PERRENOUD (1995), GÓMEZ (2001), OLIVEIRA (2001), DAYREL (2005/2007) e CAMACHO (2004). Tais autores e autoras contribuem para a compreensão aprimorada sobre as questões da juventude, especialmente quando passam a abordar os conceitos de pluralidade e diversidade juvenil, tratando de categorias como *moratória social e vital*, e dando um caráter da complexidade à noção de juventude - ou melhor, de juventudes – que compreende as particularidades da condição e situação juvenil. Com relação à escolarização e EJA, utilizo conceitos abordados por Freire (1987), Haddad (1991), HADDAD e DI PIERRO (2000). CHARLOT (2001) é minha referência principal na abordagem da questão do conhecimento. Sobre socialização e sociabilidade como papel

também da escola, fundamento a análise em SACRISTAN e GÓMEZ (2000), BERGER e LUCKMANN (1985) e DURAND (2000). Em se tratando da prática pedagógica da *pesquisa* como princípio educativo, fundamento a partir de DEMO(1990/1997/2000) e OLIVEIRA(2004).

Esse trabalho se insere na perspectiva da pesquisa qualitativa, tendo como foco principal as respostas dadas pelos jovens estudantes egressos da EJA, além das observações e da análise documental. A pesquisa qualitativa aparece como possibilidade metodológica, pois de acordo com BOGDAN e BUKLEN (apud LUDKE e ANDRÉ 1986:13), ela “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatizando mais o processo do que o produto, preocupando-se em retratar a perspectiva dos participantes”.

O trabalho de campo teve como lócus dois Núcleos de EJA da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis-SC – Serrinha e Canasvieiras – e foi subdividido em cinco momentos distintos, assim identificados:

Inicialmente me propus a examinar a legislação, as diretrizes e as produções acadêmicas sobre os estudos da(s) Juventude(s), Educação de Jovens e adultos e seus desdobramentos no cotidiano dos seus Jovens egressos. O segundo momento voltou-se à observação diária do desenvolvimento do trabalho pedagógico nos referidos Núcleos, com o intuito de apreender tais relações numa leitura mais distanciada do compromisso direto com a execução do trabalho. No terceiro momento procedi a uma análise nos registros dos dois Núcleos, inclusive com o objetivo de levantar os cadastros dos estudantes egressos de 2007, selecionando os jovens aos quais se volta esta pesquisa; estabeleci os contatos e lhes propus a participação nesse processo de estudo.

Na intenção primeira desta pesquisa, pretendia trabalhar com todos os jovens estudantes egressos⁸ dos referidos Núcleos de EJA, certificados no ano de 2007 e da faixa etária de 15 a 29 anos, definida de acordo com o Plano Nacional da Juventude (Projeto de lei nº. 4.530/2004). Porém, ao iniciar o levantamento na documentação dos Núcleos, deparei-me com certa dificuldade para localizar os jovens estudantes, pois os dados cadastrais como números de telefones e/ou endereços já estavam desatualizados. Por isso, este trabalho foi efetivamente realizado com aqueles estudantes com os quais houve a possibilidade estabelecer contato, sem considerar nenhuma restrição, respeitando apenas os limites da faixa etária.

⁸ Para esta pesquisa, quando há referência aos egressos da EJA, considera-se aqueles que concluíram o curso.

Estabelecido o contato inicial, segui para o quarto momento com a aplicação dos questionários sócio-econômicos, tendo como propósito levantar dados referentes aos seus históricos escolares e familiares e identificar outros dados pessoais que permitissem uma caracterização desses sujeitos.

Por fim, realizamos encontros para efetivação das entrevistas – uma com cada jovem – com a finalidade de aprofundar algumas questões levantadas nos questionários, mas principalmente para buscar suas percepções sobre os seus processos de escolarização. Foi possível, então, obter elementos significativos sobre as percepções destes jovens estudantes a respeito dos percursos por eles realizados, procurando apreender a maneira pela qual foram construindo e significando a própria trajetória.

Procurando dar maior clareza à sistematização dos dados construídos no decorrer da pesquisa teórica e de campo, optei por organizá-la da seguinte maneira:

O primeiro capítulo, como identifica o título, procura fazer algumas aproximações contextuais sobre os processos de escolarização dos jovens, e apresenta um breve histórico da constituição da educação de Jovens e Adultos no Brasil. Descreve proposta metodológica e uma leitura do cotidiano da *pesquisa* como princípio educativo, adotada para o trabalho com a Educação de Jovens e Adultos em Florianópolis, e ensaia uma descrição dos Núcleos em que estudaram os sujeitos desta pesquisa.

O segundo capítulo apresenta uma compreensão sobre a juventude na contemporaneidade, procurando delinear o perfil dos jovens que hoje buscam a EJA como alternativa de escolarização e as suas percepções sobre a situação e condição juvenil.

O terceiro capítulo sistematiza as percepções dos jovens a respeito dos seus processos de escolarização num diálogo com a proposta da pesquisa como princípio educativo, a escola e os autores e autoras que fundamentam esta pesquisa.

Finalizando, retomo o que considero minhas principais constatações procurando tecer algumas considerações a respeito, e apresento novas questões de pesquisa, cuja formulação se tornou possível durante o processo de elaboração desta dissertação, com o intuito de contribuir para o debate sobre a Juventude na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

*Se ao que busco saber nenhum de vós responde
Por que me repetis: "Vem, vem por aqui!"?
Prefiro escorregar nos becos lamacentos,
Redemoinhar aos ventos,
Como farrapos, arrastar os pés sangrentos, a ir por aí...
Se vim ao mundo, foi
Somente para desflorar florestas virgens,
E desenhar meus próprios pés na areia inexplorada!
O mais que faço não vale nada.*

I – ELEMENTOS DE CONSTITUIÇÃO DA ESCOLARIZAÇÃO DOS JOVENS

Para adentrar a pesquisa propriamente dita, inicialmente elaboro algumas aproximações contextuais que fundamentam a reflexão, a partir dos principais autores que discutem a problemática estudada nesse trabalho, sobre a maneira de como estes conceitos vêm sendo construídos na sociedade contemporânea. Entre outros aspectos, este capítulo aborda especialmente as questões que se referem às práticas escolares e um entendimento a respeito do papel da escola na sociedade, o processo de socialização dos jovens, bem como, um breve histórico da constituição da EJA no Brasil e na cidade de Florianópolis – SC.

Práticas escolares, socialização e sociabilidade

Durante o percurso em que me constituí como profissional da educação percebi que historicamente vimos a sociedade brasileira organizando-se num quadro de violências e desrespeito aos direitos das pessoas, passando por regimes de autoritarismo, escravidão e ditadura militar, gerando relações de submissão e desrespeito ao direito fundamental de liberdade próprio do ser humano. Hoje esta violência pode ser percebida de outras formas. Encontramo-nos submetidos a um sistema capitalista, que reforça a concentração de renda, supervalorizando o ter, através do consumo exagerado – no meu entendimento, o aparecer ou parecer e o *Ter* em detrimento do que realmente é essencial, o *Ser*. Ser gente, ser pessoa, ser humano.

A escola inserida nesse contexto sustenta algumas práticas que acabam por reforçar a visão hegemônica, enfatizando um distanciamento (*afastamento*) entre as pessoas, nesse caso os jovens, quando os classifica em *capazes* e *incapazes*, quando ela determina um *ponto de chegada*, aonde os estudantes que chegam são aqueles tidos como os *bons*, que se equivalem, os que atingiram os objetivos estabelecidos pela mesma. Já os outros, os incapazes ou os maus, do ponto de vista da escola que assim os qualifica, ficam relegados ao lugar do insucesso escolar. Isto dificulta o estabelecimento vínculos positivos entre estes sujeitos e a escola, marcando-os profundamente e gerando, conscientemente ou não, o desinteresse e um sentimento de repulsa a tudo que diz respeito às práticas escolares.

Para PAIS (2003) as práticas escolares tornam-se desinteressantes para os jovens, uma vez que não se reconhecem numa instituição que não assimila suas culturas, ou seja, “não

reconhece as culturas juvenis como possibilidade de inclusão e transformação”. Para CARRANO (2007, 63, 64):

É exatamente isso que tais culturas (re)clamariam: inclusão, reconhecimento e pertença. Parece que nos encontramos, então, diante de um paradoxo: a escola tem como uma de suas marcas históricas o conservadorismo, a manutenção das relações de poder e, as culturas juvenis, em sua maioria, têm o gosto pela mudança.

Contribui com esta reflexão a seguinte perspectiva apontada por Dayrell (2007):

Na escola ainda domina uma determinada concepção de aluno gestada na sociedade moderna. Nesse momento havia uma clara separação da escola com a sociedade, com a escola sendo considerada espaço central de socialização das novas gerações, responsável pela inculcação de valores universais e normas que deviam conformar o indivíduo e, ao mesmo tempo torná-lo autônomo e livre (DUBET, 1994). Quando o jovem adentrava naquele espaço deixava sua realidade nos seus portões, convertendo-se em aluno, devendo interiorizar uma disciplina escolar e investir em uma aprendizagem de conhecimentos. [...] Nessa ótica homogenizante, a diversidade sociocultural dos jovens era reduzida a diferenças apreendidas no enfoque da cognição (inteligente ou com dificuldades de aprendizagem; esforçado ou preguiçoso, etc.) ou na do comportamento (bom ou mal aluno, obediente ou rebelde, etc.). Diante desse modelo, a única saída para o jovem era submeter-se ou ser excluído da instituição. (DAYRELL, 2007: 1119, 1120).

Diante do exposto é possível dizer que nos encontramos na contemporaneidade diante de grandes desafios. Conforme CARRANO (2007): “educar para que os sujeitos reconheçam a si mesmos e aos outros em esferas públicas democráticas. Isso, talvez, seja mais significativo do que ensinar conteúdos que podem ser aprendidos em muitos outros espaços e tempos”. Para este autor a presença de jovens alunos na EJA é a expressão de que a escola ainda faz parte dos seus projetos de vida.

Ainda sobre a questão do desenvolvimento das práticas escolares, é preciso considerar que o público que compõe a Educação de Jovens e Adultos são sujeitos múltiplos e ainda que pareçam similares trazem consigo históricos de vida, singulares. Além disso, necessitam de um olhar diferenciado ao seu processo de ensino-aprendizagem, visto que a *condição de não-crianças* é a primeira que difere estes sujeitos daqueles que frequentam a escola em tempo “normal”, e aos quais foram pensados os currículos e as práticas de um modo geral. Nesse sentido, argumenta OLIVEIRA (2001):

Um primeiro passo a ser mencionado aqui é a adequação da escola para um grupo que não é o “alvo original” da instituição. Currículos, programas, métodos de ensino foram originalmente concebidos para crianças e adolescentes que percorriam o caminho da escolaridade de

forma regular. Assim a organização da escola como instituição supõe que o desenvolvimento de determinados conteúdos esteja atrelado a uma determinada etapa de desenvolvimento (por exemplo, desconhecer a diferença entre aves e mamíferos e ter sete anos de idade seriam fatores correlacionados); supõe que certos hábitos, valores e práticas culturais não estejam ainda plenamente enraizados nos aprendizes; supõe que certos modos de transmissão de conhecimentos e habilidades seriam os mais apropriados; supõe que certos aspectos do jargão escolar seriam dominados pelos alunos em cada momento do percurso escolar. Estas e outras suposições em que se baseia o trabalho escolar podem colocar os jovens e adultos em situações bastante inadequadas para o desenvolvimento de processos de real aprendizagem. De certa forma, é como se a situação de exclusão da escola regular fosse, em si mesma, potencialmente geradora de fracasso na situação de escolarização tardia. (OLIVEIRA, 2001:62).

Voltando o olhar para a experiência da formação acadêmica e da prática no ensino fundamental tradicional, vivenciadas pelos professores, podemos perceber a chamada cultura escolar cristalizada. Nessa direção aponta GÓMEZ (2001:12) quando diz:

A escola impõe, lentamente, mas de maneira tenaz, certos modos de conduta, pensamento e relações próprios de uma instituição que se reproduz a si mesma, independentemente das mudanças radicais que ocorrem ao seu redor. Os docentes e estudantes, mesmo vivendo as contradições e os desajustes evidentes das práticas escolares dominantes, acabam reproduzindo as rotinas que geram a cultura da escola, com o objetivo de conseguir a aceitação institucional. (GÓMEZ, 2001:12).

Pode-se traçar um paralelo desta reflexão de Gómez com a poesia de José Régio, (que acompanha este trabalho) que quando diz, “Vem por Aqui”, expressa o convite-imposição de *um* para - sobre o *outro* (neste caso, sejam estudantes ou professores), identificado na prática escolar quando ela aponta os caminhos, ou mais precisamente *o caminho*, visto que para serem bem sucedidos, os estudantes devam em um mesmo período de tempo, atingir os mesmos resultados, que são determinados antecipadamente pela escola. Do mesmo modo, os professores também estão submetidos a esta cultura escolar estabelecida.

Podemos dizer, então, que algumas das práticas escolares acabam colocando determinados jovens estudantes numa situação de inferioridade. Neste sentido, PERRENOUD (1995), quando menciona a árdua tarefa do estudante, refere-se a uma profissão reconhecida e tolerada pela sociedade, denominando-a *ofício de aluno*, sendo *sui-generis* por determinados aspectos como: o fato de não ser paga; não ser escolhida livremente; depender exclusivamente do olhar e controle de terceiros; sofrer avaliações constantes das qualidades e defeitos do sujeito. Para ele, o estudante é comparado com prisioneiros, militares ou trabalhadores desqualificados. Nas palavras do autor:

Os alunos partilham – com os prisioneiros, os militares, alguns indivíduos internados ou os trabalhadores mais desqualificados – a condição daqueles que não tem, para se defenderem contra o poder da instituição e dos seus chefes diretos, mais nenhuns outros meios que não sejam a astúcia, a subserviência, o fingimento. Pensar, antes de mais nada, em ultrapassar a situação, em adaptar as estratégias que garantam a sobrevivência e uma certa tranquilidade, é humano. Mas o exercício intensivo do ofício de aluno pode também produzir efeitos perversos: trabalhar só por uma nota, construir uma relação também utilitarista com o saber, com o trabalho, com o outro. (PERRENOUD, 1995: 17).

Além disso, percebemos que esta sociedade que vem sendo chamada de sociedade da informação, conduziu a escola de maneira geral aos conteúdos informacionais, levando-a a lidar com o conhecimento como se ele fosse algo exterior ao sujeito, numa construção que acontece de fora pra dentro e não uma elaboração interna do indivíduo, provocando assim, um estranhamento ainda maior entre estes sujeitos e o conhecimento científico.

Percebendo a escola nas suas práticas tradicionais, CARRANO (2000) aponta que ela é a instituição responsável pela formação do indivíduo e que se fecha em si mesma, ficando circunscrita aos seus problemas cotidianos de ordem pedagógica, técnica ou administrativa.

Diante destas perspectivas, cabe-me dizer que entendo que o trabalho pedagógico desenvolvido pela escola demanda, além do reconhecimento dos sujeitos e suas relações, a sensibilização do estudante para o conhecimento científico durante seu processo de escolarização, instigando-o a participação social em todos os níveis (individual, familiar e comunitária).

Ao tornarem-se jovens, aquelas crianças excluídas sob todos os aspectos e especialmente pelas práticas escolares tradicionais, procuram a EJA trazendo consigo uma determinada experiência escolar, de modo geral negativa, em busca da escolarização que não conseguiram e tão cobrada por um sistema que dificilmente lhes abrirá as portas. No decorrer da minha prática como educador na EJA de Florianópolis, observei um estranhamento entre os sujeitos e o processo de apropriação do conhecimento científico; por se tratar de uma prática pedagógica, de certa forma, diferenciada daquilo que é senso comum como sendo prática escolar, quando estes jovens recorrem à EJA e deparam-se com este fazer pedagógico, manifestam verbalmente a expectativa daquelas práticas escolares conhecidas – as mesmas que os excluíram – legitimando-as assim. Porém, a partir desta minha experiência profissional, foi possível perceber que mesmo quando esta proposta *diferenciada* reproduz atividades mais de acordo com as práticas tradicionais da escola – como aulas expositivas de determinados conteúdos –, o desinteresse por parte dos jovens continua estampado. Isto já

não ocorre com os estudantes mais velhos, ou que já tem um tempo maior de afastamento da escola, que normalmente mantêm-se envolvidos com qualquer proposição.

Quando proponho pensar os processos de escolarização dos jovens, devo dizer que é preciso partir do pressuposto de que a condição juvenil não está para o jovem diferente de como está para o estudante, daí a necessidade de que a escola assimile esta condição no momento em que se relaciona com estes sujeitos. Nesse sentido, com relação ao entendimento da condição juvenil, enfatizo a fala de CAMACHO (2004) ao afirmar que,

O reconhecimento de que a condição de jovem precede a de aluno e de que ambas estão intimamente ligadas poderia ser o primeiro passo a ser dado pela escola em direção à visibilidade da juventude no espaço escolar e a transformação dos seus alunos em jovens alunos. (CAMACHO, 2004:340).

Trabalhando por um processo educativo, garantido por lei, de formação ou transformação e principalmente de libertação do cidadão, conforme determina a constituição de 1988, almejamos:

Que a educação seja o processo através do qual o indivíduo toma a história em suas próprias mãos, a fim de mudar o rumo da mesma. Como? Acreditando no educando, na sua capacidade de aprender, descobrir, criar soluções, desafiar, enfrentar, propor, escolher e assumir as consequências de sua escolha. Mas isso não será possível se continuarmos bitolando os alfabetizando com desenhos pré-formulados para colorir, com textos criados por outros para copiarem, com caminhos pontilhados para seguir, com histórias que alienam, com métodos que não levam em conta a lógica de quem aprende. (FUCK, 1999:14,15).

No que se refere ao processo de socialização da juventude, Segundo Sacristán e GÓMEZ (2000), nas sociedades primitivas ele acontecia por meio da participação direta das crianças nas atividades da vida adulta. Com o desenvolvimento da humanidade, este processo de socialização direta vai tornando-se ineficaz, deficiente. Surge então a demanda por uma segunda socialização, que se caracteriza como um dos principais objetivos da escola.

Para suprir tais deficiências surgem desde o início e ao longo da história diferentes formas de especialização no processo de educação ou socialização secundária (tutor, preceptor, academia, escola religiosa, escola laica...), que conduziram aos sistemas de escolarização obrigatória para todas as camadas da população nas sociedades industriais contemporâneas. (SACRISTÁN. & GÓMEZ, 2000:13).

BERGER e LUCKMANN (1985), quando se referem à socialização secundária, trazem o entendimento de que esta avança para além da simples reprodução dos mecanismos de socialização primária:

A socialização secundária é a interiorização de submundos institucionais especializados e a aquisição de saberes específicos e de papéis direta e indiretamente enraizados na divisão do trabalho e a concomitante divisão social do conhecimento, podendo-se dizer que socialização secundária é a aquisição do conhecimento de funções específicas, funções direta ou indiretamente com raízes na divisão do trabalho. Antes de mais nada, trata-se da incorporação de saberes especializados – que eles chamam de saberes profissionais que constituem saberes de um novo gênero. (BERGER e LUCKMANN, 1985:185).

Nesse sentido, na sociedade contemporânea, fica a cargo de instâncias específicas como a escola, cuja função peculiar é atender e canalizar o processo de socialização, a preparação das novas gerações para o mundo do trabalho e da vida pública. É importante ressaltar que a escola não é a única instituição que cumpre esta função. Família, grupos sociais, entre outros, também contribuem, embora esta seja a razão de ser da escola.

É preciso salientar que este processo de socialização das novas gerações não se configura de forma linear ou mecânica, nem na escola, nem na sociedade, que é constituída por indivíduos ou grupos que lutam entre si, buscando um equilíbrio social entre os que optam pelo conservadorismo ou pela mudança. Desenvolvido no bojo desta sociedade, o processo de socialização das novas gerações se estabelece em meio a conflitos e antagonismos, assumindo assim, uma característica plural e complexa. Isto faz com que fique comprometida a primeira função do processo de socialização do jovem na escola, que segundo SACRISTÁN e GÓMEZ (2000:14): “Parece claro para todos os autores e correntes da sociologia da educação que o objetivo básico e prioritário da socialização dos alunos na escola é prepará-los para a sua incorporação no mundo do trabalho”.

Entretanto, não é consensual o entendimento do que significa preparar para o mundo do trabalho, sobretudo nas sociedades pós-industriais onde *gritam mais forte* os elevados índices de desigualdades.

Para GÓMEZ (2001), a segunda função do processo de socialização na escola é a formação do cidadão para sua intervenção na vida pública:

Preparar para a vida pública nas sociedades formalmente democráticas na esfera política, governadas pela implacável e às vezes selvagem lei do mercado na esfera econômica, comporta necessariamente que a escola assuma as vivas contradições que

marcam as sociedades contemporâneas desenvolvidas. O mundo da economia, governado pela lei da oferta e da procura e pela estrutura hierárquica das relações de trabalho, bem como pelas evidentes e escandalosas diferenças individuais e grupais, impõe exigências contraditórias aos processos de socialização na escola. (SACRISTÁN e GÓMEZ, 2000:15).

Ainda segundo SACRISTÁN e GÓMEZ (2000), na sociedade contemporânea todas as pessoas têm os mesmos direitos na esfera política, porém, na esfera econômica, o que é priorizado não é os direitos da pessoa, mas os da propriedade.

Dessa forma, a escola encontra-se frente a demandas inclusive contraditórias no processo de socialização das futuras gerações. Deve provocar o desenvolvimento de conhecimentos, idéias, atitudes e pautas de comportamento que permitam sua incorporação eficaz no mundo civil, no âmbito da liberdade do consumo, da liberdade da escolha e participação política, da liberdade e responsabilidade na esfera da vida familiar. Características bem diferentes daquelas que requer sua incorporação submissa e disciplinada, para a maioria, no mundo do trabalho assalariado. (SACRISTÁN e GÓMEZ, 2000:15).

A instituição educativa cumpre mais perfeitamente a sua função de socialização, sob a ótica da ideologia dominante, cujos valores são o individualismo, a competitividade, a falta de solidariedade, a igualdade formal de oportunidades e a desigualdade *natural* de resultados em função de capacidades e esforços individuais, ao assumir a idéia de que é igual/comum para todos e entendendo que cada um (a) chega aonde suas capacidades podem levá-lo (a).

A escola, por estar inserida nesse contexto social – econômico, político e cultural – não tem o poder de ir de encontro ao que está posto pela ideologia dominante e por isso o objetivo de suas funções, mesmo que o diga, não pode ser a igualdade para todos, mas assumir o desafio pedagógico de amenizar os efeitos das desigualdades, preparando o estudante para lutar e defender-se em melhores condições, na batalha social e diária.

Dentro dessa perspectiva a função educativa da escola na sociedade pós-industrial contemporânea, deve se concretizar em dois eixos de intervenção, que segundo SACRISTÁN e GÓMEZ (2000:22), são:

- a) Organizar o desenvolvimento radical da função compensatória das desigualdades de origem, mediante a atenção e o respeito pela diversidade.
- b) Provocar e facilitar a reconstrução dos conhecimentos, das disposições e das pautas de conduta que a criança assimila em sua vida paralela e anterior à escola. Como diria Wood (1984:239), preparar os alunos para pensar criticamente e agir democraticamente numa sociedade não-democrática.

Contudo, de certa forma, no que se refere à sociabilidade, a escola independente de práticas e metodologias, ainda continua sendo muito interessante às crianças, à juventude e aos adultos, pela possibilidade das *trocas* que conseguem estabelecer com os seus pares, proporcionadas neste espaço. Entretanto, infelizmente ainda é muito frequente encontrarmos o desenvolvimento de algumas práticas tradicionais de ensino, cristalizadas, apresentando-se de forma autoritária, excludente, arbitrária, enfim, organizadas de acordo com as demandas institucionais em detrimento do interesse do estudante. Isto faz com que ela afaste-se da realidade dos estudantes, exatamente no momento de desenvolver sua principal função que no meu entender caracteriza-se por romper com o senso comum, construindo conhecimentos e formando pessoas capazes de viver e interagir com mais autonomia nesta sociedade constituída por profundas contradições.

Destaco as palavras das pedagogas Selva Paraguassu Lopes e Luzia Silva Sousa, dizendo que, após terem ouvido o depoimento de um ex-aluno de EJA, assim concluem o seu artigo denominado “EJA: uma educação possível ou mera utopia?”: “Estudar pode não resolver todos os problemas sociais, nem acabar com a injustiça social, mas é o meio pelo qual a pessoa pode reescrever sua própria história”.

Com o propósito de situar a realidade atual da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, apresentarei a seguir um breve histórico do processo legal de constituição da EJA no Brasil.

EJA: De uma perspectiva compensatória ao direito

A história da EJA – Educação de Jovens e Adultos – no Brasil, sempre esteve muito ligada às transformações sociais e aos determinantes econômicos e políticos que caracterizaram os diferentes momentos históricos do país.

Com a promulgação da constituição de 1934, fica estabelecido um Plano nacional de Educação, indicando, então, pela primeira vez, a educação de adultos como um dever do estado, garantindo o ensino primário gratuito, integral e de frequência obrigatória, extensivo também aos adultos.

Posteriormente, no período de 1958 até o golpe militar em 1964, vamos ter um cenário promissor nas discussões sobre educação no que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos. Em 1958 acontece no Rio de Janeiro o II Congresso Nacional de Erradicação do Analfabetismo, que para tal, ocorreram seminários preparatórios nas diversas regiões

brasileiras. Neste período os professores debatem propostas inovadoras, as quais trazem a necessidade de romper com o estereótipo de adulto não escolarizado, de imaturo e ignorante, que deveria ser atualizado com os mesmos conteúdos aplicados na escola primária, nesse caso, reforçando a idéia de suprir os estudantes de EJA com os *conteúdos* q que não tiveram acesso quando crianças, desconsiderando assim, toda sua trajetória de vida. Neste contexto, surgem as idéias inovadoras do professor Paulo Freire, onde no seminário de Pernambuco, chamou a atenção para as causas sociais do analfabetismo, vislumbrando também uma nova concepção de Educação de Jovens e Adultos.

Neste período ainda, o país passa a viver momentos de grandes mobilizações, tanto nos setores da classe média, como da classe popular. Estas mobilizações têm caráter decisivo na maneira de pensar a educação de jovens e adultos. Esta nova concepção era baseada na reflexão social e na participação política.

Nesta perspectiva, surgem vários acontecimentos importantes no campo da educação, como o Movimento de Educação de Base (MEB), da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil, o Movimento de Cultura Popular de Recife, Campanha “de pé no chão também se aprende a ler”, entre outros. E, finalmente, é criado o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura que contou com a participação do professor Paulo Freire.

Todo este avanço ocorrido neste período é interrompido com o golpe militar em 1964. Surgindo aí, uma nova era para a história do nosso país. Todos os movimentos de educação e cultura populares foram reprimidos, seus dirigentes perseguidos e seus ideais censurados.

O governo do período militar só permitia a realização de cursos de alfabetização de adultos, de cunho conservador e assistencialista, assumindo totalmente o controle deste segmento da educação em 1967, com a criação do MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), através da lei nº 5.379 de 15 de dezembro de 1967, fazendo restrições ao método Paulo Freire e assumindo a educação como preparação de mão-de-obra para o desenvolvimento econômico. Vigorou até o fim da ditadura militar em 1985, quando a sociedade brasileira começa a reagir contra o autoritarismo e a repressão aos movimentos sociais.

O MOBRAL foi substituído, em 1985 pela Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos – Educar. Esta, apesar de ter assimilado o que restou da estrutura do MOBRAL (funcionários e estrutura burocrática), consegue incorporar algumas inovações sugeridas por uma comissão que formulou diretrizes político-pedagógicas, em 1986, (pós-ditadura militar).

A educação brasileira é reconhecida pela primeira vez sob a forma de lei em 1961, ainda que a constituição brasileira de 1934 já declarasse ser competência da União “fixar um Plano Nacional de Educação, compreensivo do ensino de todos os graus, comuns e especializados, coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo território do país”.

No primeiro documento oficial sobre as diretrizes e bases da educação, lei nº 4024/61, e em seu Art. 104, fica estabelecido:

Será permitida a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios, dependendo o seu funcionamento para fins de validade legal da autorização do Conselho Estadual de Educação, quando se tratar de cursos primários e médios, e do Conselho Federal de Educação, quando se tratar de cursos superiores ou de estabelecimentos de ensino primário e médio sob a jurisdição do governo federal.

Instituiu-se a partir daí, o movimento das classes experimentais ou escolas experimentais, ainda que muito “timidamente”, possibilitando a flexibilidade curricular e a liberdade de métodos e de procedimentos de avaliação. Infelizmente, desde a primeira LDB até a atual, a possibilidade legal da experiência pedagógica inovadora, foi sempre subaproveitada no panorama educacional brasileiro, pelo fato de que os conselhos de educação não apresentarem interesse à busca de novos *caminhos* à educação.

De acordo com SAVIANI (1997), a Lei nº 4.024/61 era uma lei inócua, tal qual é a Lei nº 9394/96 atualmente em vigor, mas, vale lembrar também que antes disso, não havia no Brasil uma lei específica para a educação.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de número 5692 de 11 de agosto de 1971, fica consolidada juridicamente parte do projeto educacional do regime militar, porém, junto com ela, foi instituído o Ensino Supletivo que surge com uma nova concepção de escola, sendo este um marco importante na história da EJA no Brasil. Segundo VIEIRA (2004):

Durante o período militar, a educação de adultos adquiriu pela primeira vez na sua história um estatuto legal, sendo organizada em capítulo exclusivo da Lei nº 5.692/71, intitulado ensino supletivo. O artigo 24 desta legislação estabelecia como função do supletivo suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tenham conseguido ou concluído na idade própria. (VIEIRA, 2004:40).

Neste momento foram criados, então, diversos Centros de Estudos Supletivos por todo o país, com o objetivo principal era escolarizar um grande número de pessoas, mediante um baixo custo operacional, satisfazendo às necessidades de um mercado de trabalho

competitivo, bem como, a exigência de escolarização cada vez maior. A metodologia adotada neste sistema gerou alguns problemas: o fato destes cursos não exigirem frequência obrigatória, gerou altos índices de evasão; o atendimento individualizado impedia o estudante à socialização com os demais colegas; restringia o estudante apenas à busca do diploma; busca de formação rápida; entre outros.

De acordo com HADDAD (1991), estes Centros de Estudos Supletivos não atingiram seus objetivos, pois, não receberam o respaldo político nem os recursos financeiros suficientes para o seu desenvolvimento.

Basicamente eram três os princípios estabelecidos pelo Ensino Supletivo. O primeiro, trazia a independência do Ensino Regular. O segundo tinha o objetivo de auxiliar no desenvolvimento nacional integrando a alfabetização da mão-de-obra marginalizada com a formação para o trabalho. O terceiro visava uma doutrina e metodologia apropriada ao grande número de demanda.

Nas palavras de HADDAD e DI PIERRO (2000:117), o ensino supletivo se propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão-de-obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola.

A Constituição de 1988 representou para a Educação de Jovens e Adultos, no Brasil, um avanço significativo. É a partir desta, e mais especificamente no seu artigo 208, § 1º, que o ensino fundamental passa a ser um direito público e gratuito, garantido também àqueles que não tiveram acesso na idade própria, transformando a visão da educação como política compensatória para um *direito* do cidadão. No entanto, com a promulgação da Lei 9394/96, atual LDB, percebemos um retrocesso nesta perspectiva quando, no seu artigo 38, refere-se à EJA como *cursos e exames supletivos* retomando assim, aquela idéia de política compensatória. Neste mesmo ano é aprovado o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), com os vetos do Presidente da República à contabilização de educandos de EJA para cálculo dos recursos do novo Fundo. Neste período inicia-se uma articulação de educadores, educandos, gestores e pesquisadores em EJA com intuito de provocar as discussões preparatórias para a V CONFINTEA, que fomenta a rearticulação dos movimentos sociais por meio do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e do Congresso Nacional de Educação (CONED), abrindo espaço para um processo coletivo de discussão e elaboração de um projeto de Plano Nacional de Educação (PNE), que garantisse a implementação dos princípios inscritos na Carta Magna.

A partir da mobilização das entidades da sociedade civil, em 2001, foi aprovado no Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação (Lei nº. 10.172/2001), que incorporou várias metas defendidas pelos movimentos em defesa da escola pública. No que se refere à EJA, foram definidas 26 metas prioritárias, para serem cumpridas até 2011. Uma conquista significativa neste Plano foi a conquista da ampliação dos recursos públicos para 7% do PIB, fundamental para viabilizar a implementação do PNE. Porém, novamente um veto do Presidente da República torna sem efeito esta redefinição dos recursos do PIB.

Inicia-se então, uma *luta* que visava a derrubada dos vetos tanto do FUNDEF, quanto do PNE. Esta *luta* da sociedade ganha respaldo no Governo Lula que passa a implementar políticas de financiamento para a EJA.

Em 2003, o MEC anuncia que a Educação de Jovens e Adultos é uma das prioridades do governo federal. Cria a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, cuja meta é erradicar o analfabetismo durante os quatro anos de mandato do Governo Lula. Para cumprir com esta meta, lança o programa Brasil Alfabetizado.

Mesmo reconhecendo a disposição do governo em estabelecer uma política ampla para EJA, especialistas apontam a desarticulação entre as ações de alfabetização e de EJA, questionando o tempo destinado à alfabetização e à questão da formação do professor. A prioridade concedida ao programa recoloca a educação de jovens e adultos no debate da agenda das políticas públicas, reafirmando, portanto, o direito constitucional ao ensino fundamental, independente da idade. Todavia, o direito à educação não se reduz à alfabetização. A experiência acumulada pela história da EJA nos permite reafirmar que intervenções breves e pontuais não garantem um domínio suficiente da leitura e da escrita. Além da necessária continuidade no ensino básico, é preciso articular as políticas de EJA a outras políticas. Afinal, o mito de que a alfabetização por si só promove o desenvolvimento social e pessoal há muito foi desfeito. Isolado, o processo de alfabetização não gera emprego, renda e saúde. (VIEIRA, 2004:85 e 86).

Em 2006, com a aprovação do FUNDEB (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério), os estudantes de EJA passam a ser contemplados na destinação de recursos, porém, não de forma integral, visto que na contabilização cada um destes estudantes equivale a 0,7 de outro estudante do ensino fundamental obrigatório.

Diante do exposto, podemos dizer que neste *caminhar* da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, muito já foi percorrido, grandes avanços foram conquistados e novas experiências, programas e projetos vêm sendo realizados, porém ‘é possível inferir que muito ainda temos a percorrer.

Nesse sentido, o Documento Base Nacional de preparação à VI CONFINTEA⁹, aponta:

Como direito, a EJA é inquestionável e, por isso, tem de estar disponível para todos, em cumprimento ao dever do Estado, como modalidade no âmbito da educação básica preceituada na legislação nacional, bem como na perspectiva da educação ao longo da vida. EJA, como direito, pressupõe em sua práxis que o trabalho realizado garanta acesso, elaboração e reconstrução de saberes que contribuam para a humanização e emancipação do ser humano.

Dentro da perspectiva de novos rumos ou de um olhar específico mais apropriado para esta modalidade de ensino, fica perceptível nas falas dos jovens entrevistados, que a EJA em Florianópolis apresenta um caráter *inovador*, ou diferenciado, daquele que praticamente caracteriza a EJA no Brasil. Ela se desenvolve pela proposta da *pesquisa* como princípio educativo enquanto metodologia de trabalho pedagógico. Para melhor especificar esta questão, dedico o próximo item.

Possibilidades e limites de uma prática pedagógica

A modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), oferecida pela Secretaria Municipal da Educação de Florianópolis (SMEF), adota atualmente como proposta metodológica para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, a *pesquisa* enquanto princípio educativo, conforme disposto na Resolução CME nº.01 de 17/12/2008. Essa proposta foi elaborada a partir das experiências com as turmas de aceleração até o ano 2000, sendo efetivamente implementada na EJA, a partir de 2001, porém com a seguinte ressalva apresentada por OLIVEIRA (2004), na introdução do documento que apresenta doze questões estruturantes para o trabalho pedagógico via *pesquisa*:

⁹ CONFINTEA (Conferência Internacional de Educação de Adultos). Esta conferência proporcionará uma importante plataforma para o diálogo sobre políticas e promoção da aprendizagem de adultos e educação não formal em âmbito global. Ela envolverá os países-membros da UNESCO, agências das Nações Unidas, agências multilaterais e bilaterais de cooperação, organizações da sociedade civil, setor privado e aprendizes de todas as regiões do mundo. A CONFINTEA VI será realizada em cooperação com o governo brasileiro, em Belém do Pará. Inicialmente programada para acontecer entre 19 a 22 de maio de 2009, foi adiada pelo Governo brasileiro levando em consideração a recomendação do Grupo Permanente de Emergências de Saúde Pública (GPESP), instituído por decreto de 24/10/2005 e a decisão da Organização Mundial de Saúde (OMS) de manter o nível de alerta de pandemia internacional de influenza na fase 5. O Ministério da Educação e a UNESCO reafirmam o forte compromisso de realizar a CONFINTEA VI no Brasil, ainda este ano, em data a ser comunicada com a maior brevidade possível (conforme publicado em: <http://forumeja.org.br/files/unesco.pdf>. Acessado em 20/05/2009)

[...] mostrar que este funcionamento é ele mesmo (e sempre) provisório, porque para além de desenvolver um conjunto de princípios, desenvolvemos um conjunto de práticas coletivas e diversificadas de avaliação e constante recriação. Desse modo, o que apresentamos aqui é um flash de um momento do fazer pedagógico da EJA/Florianópolis e da sua gênese. (OLIVEIRA, 2004:9).

De fato, de acordo com a minha experiência anterior na EJA de Florianópolis, é possível dizer que esta proposta veio sofrendo adaptações e transformações ao longo dos anos, como por exemplo, alterações da carga-horária necessária, tanto para estudantes quanto para algumas disciplinas; extinção do papel do professor articulador; entre outras. Porém sem perder o caráter da *pesquisa* como princípio orientador do trabalho educativo. Segundo OLIVEIRA (2004:11):

A pesquisa como princípio educativo, da forma como ela se estruturou na EJA/Florianópolis, acaba fazendo o sistema de ensino agir como um goliardo: divulgando e possibilitando a todos o acesso a um conhecimento “secreto”, restrito, antes inacessível: o de como produzir conhecimento, o de como mobilizar os recursos para esta produção, o de como utilizar os frutos colhidos no percurso para ancorar um novo salto.

De acordo com o documento que estrutura esta proposta pedagógica, o primeiro princípio adotado para o início dos trabalhos com a *pesquisa*, é sempre o interesse das pessoas que participam do processo educativo, valorizando que cada um pode e deve expressar quais são seus interesses, sem julgar que alguns conhecimentos são da escola e outros não. OLIVEIRA (2004) considera:

A rígida definição do que é conhecimento escolar e do que não é, feita tradicionalmente pelo sistema escolar, tem amplas consequências sobre as problemáticas – e portanto os interesses – que excluimos da escola. **Excluir da escola interesses significa excluir as próprias pessoas de quem esses interesses são expressão.** Só temos como mobilizar as forças das pessoas que compartilham esse evento social – a escola e a educação formal – quando acreditamos que os seus interesses são legítimos. Se os interesses dos estudantes não estão a altura da escola, então esse aluno também não está, e não é um agente pleno do processo de conhecimento. (Ibid:48).

Sendo os interesses das pessoas ponto inicial dos trabalhos, define-se de forma dialógica uma problemática¹⁰ a ser pesquisada por um pequeno grupo de jovens estudantes, que discutindo entre si e com o grande grupo – o conjunto da turma – criam o objeto da

¹⁰ É a questão inicial, definida de acordo com os interesses dos estudantes, que dá início ao processo de pesquisa.

pesquisa. OLIVEIRA (2004:48) ressalta que a experiência tem mostrado que identificar seus interesses, já é uma questão importante e talvez um primeiro *conteúdo* aprendido com a *pesquisa*: “[...] aprender a identificar seus próprios interesses, sistematizá-los, aprender a defendê-los e a se posicionar, com eles, frente aos colegas, à escola e ao mundo”.

Nesse sentido, esta prática da *pesquisa* como proposta pedagógica aproxima-se da perspectiva de educação de jovens, trazida por CHARLOT (2001), que “Parece ser menos como sentido de aplicação prática e mais com o de implicar, relacionar, de se colocar dentro e poder entender o que aquilo tem a ver com cada um”.

A segunda questão estruturante da proposta da *pesquisa* apresenta então, a problemática como a unidade do trabalho, fazendo uma distinção enfática entre problemática e tema ou assunto, como muitas vezes é entendida. OLIVEIRA (2004) enfatiza:

O que conduz a pesquisa então não é o tema, não é o assunto. Enquanto acreditamos que pesquisamos um tema, não faremos pesquisa, porque pesquisar é realizar o percurso de buscas de respostas que têm como referência uma pergunta inicial. Primeiro temos que desenvolver as perguntas que queremos responder, sem as quais não temos como procurar as respostas. (Ibid:49).

O autor destaca ainda que este é um processo árduo tanto para os estudantes, quanto para os professores. Segundo ele, “fazer perguntas não é banal” e talvez seja mais um dos possíveis *conteúdos* fundamentais deste processo. Além disso, adotar a *pesquisa* como princípio educativo, assimilando qualquer questão do estudante como ponto inicial do ato pedagógico, “implica em mudar a matriz mesma da relação com o conhecimento” (OLIVEIRA, 2004:49).

A terceira questão aponta que a construção do conhecimento precisa do estabelecimento de centros focais. De acordo com OLIVEIRA (2004) as práticas escolares tradicionais se caracterizam por serem fragmentárias, ou seja, cada disciplina estabelece o seu foco, não possibilitando que os estudantes percebam um elo que aglutine, ou dê organicidade aos conhecimentos/conteúdos escolares. Em contrapartida, de acordo com autor:

A pesquisa – cada pesquisa – fornece um centro ao redor do qual se organiza o conhecimento, tornando-se o ponto que aglutina o conhecimento, seu ponto focal. Sem um foco desse tipo, o que temos é uma imensa dispersão do campo, sem que seja possível nem ao aluno e nem ao professor compreender o porquê daqueles conteúdos aparecem naquela ordem, para que eles servem, como relacioná-los. (Ibid:51).

Na quarta questão o autor apresenta o princípio da *pesquisa* como universal e universalizável. Universal por ser uma característica própria da humanidade “e, portanto, universalizável enquanto prática educativa”.

Na quinta questão, intitulada *antropologia ou visão de homem*, o autor diz que pra que a *pesquisa* funcione como princípio educativo, precisamos de uma antropologia própria, ou seja:

A visão de que os alunos adultos não estão na escola para perturbar, não estão na escola para incomodar, não estão na escola para fazer bagunça: eles estão ali em busca de alguma coisa, em busca de conhecimento, do *prazer* mas sobretudo da *potência* que o conhecimento proporciona, em busca das chaves de compreensão do mundo que o conhecimento proporciona, em busca de poder agir, em busca de reconhecimento pessoal, emotivo, afetivo, eles estão ali em busca da sua própria humanização, mesmo que não saibam explicitá-lo. Se a escola, no seu fazer tradicional, atende a essas demandas ou não é uma outra questão. (Ibid: 54, 55).

Dessa forma, ele defende que a participação nos processos de *pesquisa* altera significativamente as relações entre professores e estudantes, uma vez que ela compreende a parceria no trabalho pedagógico não só entre estudantes e professores, como também coordenações, famílias, entre outros.

O conteúdo da *pesquisa* aparece na sexta questão, e merece destaque para que se compreenda o processo educativo destes sujeitos da EJA. O autor diz que no ensino via pesquisa listas de conteúdos *a priori* não existem. Se for o interesse do estudante que desencadeia o processo, não há como definir antecipadamente que conteúdos os estudantes devem aprender. Nesse caso, o poder do professor não está em definir os conteúdos, mas na “possibilidade de intervir no processo para chamar sua atenção sobre determinadas questões e de registrar posteriormente o que eles aprenderam”. (OLIVEIRA, 2004: 58). Seguindo esta orientação, o currículo da EJA em Florianópolis é construído durante o processo de ensino aprendizagem, sob a ótica dos jovens estudantes e professores.

A sétima questão aborda pesquisa e disciplinaridade. Aponta que na proposta pedagógica da EJA de Florianópolis abandona-se as fronteiras das diferentes disciplinas. Conforme o autor:

Não aprendemos dentro de quadros *a priori* quando estabelecemos uma problemática e perseguimos honestamente a solução dos problemas que se colocam para chegar a respostas, mesmo que provisórias. Tudo aquilo que eventualmente esteja ‘contido’ na ‘áreas’ ou disciplinas vai aparecendo em ordens e relações diversas, reconstituindo ao fazer da pesquisa a capacidade de gerar outras

‘áreas’, enquanto recortes provisórios e úteis do conhecimento. Não se fixarão, entretanto, porque é exatamente porque as disciplinas servem aos homens – e não os homens às disciplinas – que elas são feitas e desfeitas sempre que for necessário. (Ibid: 64).

Na oitava questão é abordado o planejamento. Segundo o autor, no ensino via *pesquisa* o planejamento se constitui de outra forma: o professor deixa de preparar a aula para se *preparar*, “enquanto alguém que necessita ter uma relação positiva com o conhecimento, e de estar permanentemente a postos para operar com o conhecimento, de maneira a poder desafiar seus alunos e colaborar com seus projetos”. (OLIVEIRA, 2004: 64,65).

O autor diz ainda que:

Quando o professor inicia o ano letivo, ele tem como planejamento prévio apenas os princípios de organização do trabalho: ele sabe que iniciará com a criação dos pequenos grupos de alunos que serão a unidade de trabalho da pesquisa; que a seguir criará as oportunidades para que os pequenos grupos estabeleçam suas problemáticas, que precisa então intervir para ‘abrir’ as problemáticas dos alunos, auxiliando-os para que suas problemáticas sejam consistentes, e sabe que, uma vez iniciado o jogo, terá que manter os olhos e os ouvidos bem abertos, mantendo constante atenção para que todos ou o maior número possível de alunos se mantenha produzindo o máximo de tempo possível, e intervindo para evitar que os grupos parem, desanimem, ou fiquem ‘trancados’ diante de uma dificuldade fenomenal... Precisa ainda de sensibilidade para ver as oportunidades de intervenção que potencializem o aprendizado, que mostrem novas relações aos alunos. (Ibid: 65).

O processo avaliativo é tratado na nona questão, propondo uma mudança na perspectiva da avaliação, ou seja, que ela transfira o seu objeto principal do individual ao coletivo tendo como foco a “correção de curso”. Segundo o autor, a avaliação que não focalize desta forma seu objetivo, se constitui muito mais de caráter punitivo e como um instrumento de exclusão, servindo muito mais para a escola do que para o estudante. Nas palavras do autor:

O objetivo da avaliação é **aprimorar o trabalho**, é desenvolver as melhores formas de trabalho. Aumentar a responsabilidade das pessoas frente ao trabalho, aumentar a forma de inclusão das pessoas no trabalho; portanto, a função da avaliação é corrigir permanentemente o curso e os rumos do processo. (Ibid: 67, 68).

Com este entendimento, a avaliação é feita sobre o coletivo do trabalho no percurso realizado – processo / resultado / produto obtido – pelo coletivo e por cada uma das suas partes, ou seja, sobre, com e para eles. “Quando olhamos só o produto ele pode parecer muito bom ou pode parecer deficiente, mas quando olhamos o processo e o produto ao mesmo

tempo, podemos ter uma visão mais esclarecedora sobre o que aconteceu, sobre o avanço conseguido”. (OLIVEIRA, 2004: 67).

A décima questão – escrita, leitura e letramento – destaca que é fundamental que as pessoas, inicialmente, compreendam para que serve a escrita e a leitura, para alcançarem o sucesso no seu processo de letramento. Ao fazer uma reflexão sobre as repetidas tentativas fracassadas de alfabetização das populações rurais, o autor constata que a principal motivação para o desenvolvimento do processo da escrita é a inserção das pessoas em práticas letradas significativas, muito menos importantes para as populações rurais do que para as urbanas. Para o autor é fundamentalmente este público urbano a clientela da EJA em Florianópolis, muito embora na sua maioria sejam de origem rural.

Inserir os alunos em práticas letradas, portanto, é condição necessária para qualquer avanço nas capacidades de escrita e leitura. Somente imerso nestas práticas letradas é que o aluno perceberá do que se trata, somente assim perceberá a potência e as potencialidades instrumentais da escrita enquanto tecnologia. (Ibid: 69).

Um aspecto também bastante interessante tratado na décima primeira questão é a disposição para o novo. Nesta questão é ressaltado que a principal dificuldade para o desenvolvimento do trabalho via *pesquisa*, é o fato de que o corpo docente não tem a relação com o conhecimento à qual pretende levar os estudantes e por isso, ela representa um processo de formação tanto para o corpo discente quanto para o docente.

Por último, na décima segunda questão o autor aponta que o sucesso de uma proposta de ensino depende fundamentalmente da organização e funcionamento do trabalho didático. Para ele:

Muitas vezes vemos que esse aspecto é ignorado quando se pensam ou se executam projetos de melhoria do ensino: muitos responsáveis nas secretarias parecem acreditar que a melhoria do ensino passa apenas pela capacitação docente, ou, o que é ainda pior em termos de concepção, na disponibilização de mais ‘materiais’ de vários tipos (salas informatizadas, laboratórios...) sem modificações de monta na organização sistêmica. Isso, entretanto, é impossível, porque mantém toda espécie de contradição entre o que se quer fazer e os instrumentos de que se dispõe. (Ibid: 70, 71).

Ainda para o autor, a *pesquisa*,

[...] atribui um outro (sentido?) à noção de Verdade na medida em que podemos participar da sua construção, desmistifica o conhecimento, na medida em que possibilita que as pessoas comuns participem do empreendimento da descoberta que é a gênese da sua constituição. (Ibid: 69).

Basicamente, segundo o autor são estas as doze questões que orientam o trabalho pedagógico na EJA de Florianópolis, na qual concluíram o ensino fundamental todos os jovens que participaram deste trabalho.

Atendendo a uma pesquisa em nível nacional a respeito das políticas municipais de atendimento à EJA, ao analisar o município de Florianópolis BELTRAME (2007) considera:

Esse processo poderia referenciar os estudos das outras modalidades de ensino, em que há evidente desinteresse dos alunos retratado nos altos índices de evasão e repetência, principalmente no Ensino Médio. O modelo de educação regular nem sempre tem considerado a possibilidade do envolvimento efetivo do aluno no seu processo de aprendizagem. Os conteúdos são quase impostos sem a participação dos alunos no processo de conhecimento. Nesse sentido, o caso em estudo se apresenta bastante inovador, com possibilidades concretas de comprometimento dos alunos com os conhecimentos propostos pelo programa. (BELTRAME, 2007:74).

Com este entendimento, e com base nas questões que orientam os princípios da proposta de trabalho, é possível dizer que nesta metodologia de ensino-aprendizagem, a centralidade do processo passa do professor para o jovem/estudante. Isto faz com que os envolvidos passem a trabalhar com os próprios limites, contradições e dificuldades, pois esta prática sugere principalmente aos professores, a re-significação dos conceitos, ou pra ser mais exato, pré-conceitos, tanto de escola, quanto de estudante, professor, conhecimento e sujeito, abrindo um processo de construção ou reconstrução das relações estabelecidas com o conhecimento, situação essa, que traz à tona, conflitos que interferem diretamente no desenvolvimento do trabalho e, por conseguinte, na formação do educando. Corrobora esta idéia DEMO (1990), ao referir-se à prática docente, dizendo:

[...] também na escola deve emergir o desafio da ciência, até porque, em nome da pesquisa, todo “professor” deve ser cientista. Esta colocação basta para revelar a distância entre o exercício do magistério básico e o ambiente de produção científica. Um professor de 1º grau teria o maior constrangimento em ver-se colocado como cientista ou pesquisador, porque foi domesticado na universidade a aprender imitativamente e a atuar na escola como mero instrutor. (DEMO, 1990).

Porém, tanto a formação acadêmica quanto a prática dos professores foram basicamente estruturadas visando os conteúdos pré-estabelecidos dentro das várias disciplinas, nas suas áreas específicas do conhecimento, dando ao professor certo domínio dentro dos tais conteúdos, gerando uma falsa sensação de poder e autoridade. Assim, no cotidiano dos Núcleos de EJA este sentimento dificulta ao professor a sua imersão no

desconhecido, o que necessariamente precisa acontecer quando nos propomos ao trabalho com a *pesquisa*.

A partir disso, é possível deduzir que toda a construção conceitual a respeito do papel do professor durante o seu processo de formação, no trabalho com a *pesquisa* não é suficiente, pois ela requer que além de professor, fundamentalmente, este profissional assuma uma postura também de pesquisador e de mediador do conhecimento.

Segundo DEMO (1990), esta atitude deve ser recuperada e assumida como conduta estrutural do professor, “a começar pelo reconhecimento de que sem ela não há como ser professor em sentido pleno”.

Corroborando também com esta idéia FREIRE (1998) quando afirma que não há ensino sem pesquisa e nem pesquisa sem ensino. Ele diz que:

Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1998:32).

Esta é uma questão objetiva, que entre outras, no meu entender caracteriza um dos principais problemas na implementação da proposta do ensino via *pesquisa*. É importante ressaltar que, no caso da EJA Florianópolis, praticamente todo o quadro de professores é contratado em caráter temporário, por meio de concurso público. Isto significa que, anualmente, um número bastante significativo¹¹ deste quadro é renovado, dificultando assim o processo em construção, de uma proposta metodológica que procura caminhos distintos daqueles conhecidos pelas práticas escolares tradicionais. Nesse sentido BELTRAME (2007) considera:

Evidentemente, essa não é uma prática fácil de realizar, e os depoimentos dos envolvidos vêm mostrando isso ao longo do estudo. O processo está em construção, todos estão aprendendo como afirmam principalmente os professores. Inegavelmente é um caminho possível para se pensar uma prática transformadora com jovens e adultos que negue a educação “bancária” presente nos programas dessa modalidade de ensino. (BELTRAME, 2007:70)

¹¹ De acordo com a Base de dados da Secretaria Municipal da Educação –SME, no ano de 2007, dos 108 professores cadastrados no Censo 2007, 74 estavam ingressando na EJA pela primeira vez, ou seja, neste ano 74,07% do quadro profissional foi renovado.

Para entender de forma mais ampla a realidade que se faz acontecer no trabalho pedagógico com a EJA em Florianópolis, é preciso ir além do que está sistematizado como proposta metodológica. Isto quer dizer que este trabalho depende fundamentalmente dos atores envolvidos no processo, em cada um dos Núcleos. Neles existem singularidades que não aparecem de uma forma geral. Assim, falar do Núcleo Canasvieiras é diferente de falar do Núcleo Serrinha, ou do Núcleo Centro, por exemplo.

Uma característica marcante e bem diferenciada, presente no Núcleo Centro, é o fato de receber estudantes de todos os bairros da cidade, o que lhe diferencia de todos os outros, que de modo geral atendem aos estudantes da própria comunidade. Além disso, nesse Núcleo, todo o trabalho desenvolve-se dentro de um mesmo espaço físico, onde funcionam outros departamentos da Secretaria da Educação. Isto provoca uma sensação de desconforto, tanto aos outros departamentos que não estão habituados a conviver em ambiente escolar, quanto aos estudantes que ficam submetidos a regras e normas que estão para além daquelas existentes normalmente num espaço de estudo.

Os outros Núcleos desenvolvem seus trabalhos nas escolas das diferentes comunidades, recebendo estudantes que de uma forma geral, são moradores da mesma região, caracterizando-se então, de modo diferente daquele citado anteriormente.

É orientação da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis que todos os Núcleos da Educação de Jovens e Adultos em Florianópolis, trabalhem com a *pesquisa* enquanto princípio educativo. Isto não significa que o fazer pedagógico nos diferentes Núcleos se desenvolva da mesma forma. Conhecendo um pouco de cada um dos Núcleos, percebe-se que a dinâmica desta prática diária acontece de acordo com as necessidades percebidas pelo grupo de trabalho, optando então, dentro do trabalho com a *pesquisa*, por atividades diversas entre eles. Como exemplo, podemos dizer que existem Núcleos que priorizam com maior frequência o oferecimento de oficinas¹²; outros buscam desenvolver o trabalho, relacionando-o à saídas/visitas pedagógicas; outros incentivam os estudantes a buscarem na própria comunidade, pessoas ou entidades, que detenham o conhecimento sobre o assunto em que o estudante pesquisa. Todas estas atividades são práticas de todos os núcleos, todavia, como relatado anteriormente, o enfoque/ênfase dado a estas se distingue de Núcleo para Núcleo.

¹² Aulas expositivas, ministradas por professores, ou outros profissionais da comunidade que se disponham a trabalhar com os alunos um determinado conceito, identificado como necessário para aquele momento.

Outra possibilidade de trabalho dentro desta proposta, também utilizada de formas diferenciadas entre os Núcleos, é a HNP (Horas Não Presenciais)¹³, que foi instituída no ano de 2005, juntamente com algumas mudanças estruturais da proposta, como a alteração da carga horária dos professores, que até então era de 20 horas, correspondendo praticamente, ao trabalho nas cinco noites da semana. A partir daí, passou a ser de 30 horas semanais, distribuídas em duas tardes de trabalho para reuniões de planejamento e quatro noites com os estudantes. Assim o último dia útil da semana, sexta-feira, os Núcleos não ofereciam atendimento presencial, oportunizando que os estudantes tivessem tempo para produção das HNPs, que eram pré-requisito à certificação do estudante, funcionando desta forma até o ano de 2007.

Ao colocar em prática a lei municipal ordinária 7.508 de 27/12/2007, que trata a Lei Federal nº. 9.394/96 - que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional -, a Secretaria Municipal da Educação de Florianópolis determina que todos os Núcleos ofereçam atendimento presencial aos estudantes da EJA, conforme o atendimento no ensino fundamental; extingue-se assim a última noite da semana destinada a produção de HNP (s), fazendo-se estabelecer o cumprimento dos 200 dias letivos, também para a Educação de Jovens e Adultos.

A relação dialógica entre professor e estudante, deve ser uma das prioridades desse trabalho, em que as normas de convivência e o caminhar da *pesquisa* seja decidido por ambos. No entanto, em alguns momentos, ou casos, este diálogo fica prejudicado pela dificuldade que enfrentamos em ouvir e trabalhar com a adversidade. Visto que esta é uma relação que começa a ser construída muito recentemente, pois historicamente, tanto na escola, como na família e na sociedade de uma forma geral, estamos submetidos a uma hierarquia que confere poderes, criando *barreiras* para uma relação dialógica.

Para dar suporte nesse processo educativo, são utilizados alguns instrumentos de avaliação que não focalizam unicamente o estudante, mas o trabalho de uma forma geral, envolvendo estudantes e professores. São eles: o caderno de registro diário do estudante, o portfólio¹⁴ individual, a pasta de *pesquisa*¹⁵, entre outros.

¹³ Trabalho desenvolvido pelo estudante, fora do horário de estudo e do espaço do Núcleo, registrado e apresentado aos professores. Ex. Resumos de livros; relatórios de participação em atividades comunitárias e outros eventos; entrevistas realizadas fora do horário das aulas; etc.

¹⁴ Pasta individual, organizada pelo estudante, contendo seus os trabalhos, com o objetivo de apresentar a trajetória deste, a partir das suas produções.

Além da rotatividade anual intensa de profissionais destinados a esta modalidade de ensino, há ainda outros fatores que são relevantes, afetando diretamente o desenvolvimento do trabalho, como, a participação e assimilação da proposta pelo professor, compromisso individual, recursos físicos e financeiros, frequência, evasão, entre outros.

O que me parece de fundamental importância no desenvolvimento desta proposta, e que motiva a continuidade do trabalho, é a sua flexibilidade, possibilitando a reflexão constante sobre a prática e a possível reconstrução permanente, mais adequada às realidades dos estudantes e professores. Esta dinâmica consente momentos de avaliação, re-avaliação e transformação. Tais transformações advindas das discussões do coletivo envolvido, evidentemente são relevantes e contribuem mais diretamente com o processo, todavia, nem todas as decisões são oriundas do coletivo, sendo algumas vezes, determinações da Secretaria Municipal de Educação, o que nem sempre favorece ao desenvolvimento do trabalho.

Em se tratando da constituição dos espaços físicos onde foram desenvolvidos os trabalhos, o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos que funciona na comunidade da Serrinha¹⁶, teve início em agosto de 2006, com um total de 98 (noventa e oito) estudantes matriculados, que eram distribuídos em quatro turmas. Destes, apenas um não era morador do bairro.

A abertura deste Núcleo deu-se a partir de reivindicações da própria comunidade que se articulou através de sua Associação de Moradores que em contato com a Secretaria Municipal de Educação, por meio do Departamento de Educação Continuada, viabilizou a abertura do Núcleo, que como vimos anteriormente, atendia basicamente aos moradores daquela comunidade.

Funcionando no período noturno e instalado nas dependências da Escola Desdobrada José Jacinto Cardoso, este Núcleo dispõe somente dos materiais, equipamentos e espaço físico existentes naquela escola, que originalmente são destinados ao atendimento às crianças das séries iniciais, no período diurno. Esta situação provoca certa dificuldade para o trabalho

¹⁵ Pasta coletiva, correspondente a cada grupo de pesquisa, contendo os resumos feitos pelos alunos, material de estudo, produção, formulário ou caderno com o registro do assessoramento dos professores àquela *pesquisa*.

¹⁶ Comunidade, onde se localiza a Escola Desdobrada José Jacinto Cardoso, sede do Núcleo Serrinha, situada em um dos morros que fazem parte do bloco Maciço do Morro da Cruz, pertencente ao Bairro Trindade, nas proximidades da Universidade Federal de Santa Catarina e também muito próxima ao centro da cidade.

com a Educação de Jovens e Adultos, visto que na biblioteca da escola, existe a disposição, principalmente, bibliografias voltadas ao trabalho com as séries iniciais do ensino fundamental.

Em Canasvieiras¹⁷ o Núcleo está instalado nas dependências da Escola de Educação Básica Osmar Cunha, que atende no período diurno às crianças e jovens de várias comunidades do norte da ilha, que cursam o ensino fundamental. Funcionando nesta escola no período noturno, o Núcleo Canasvieiras divide aquele espaço também com duas turmas do CEJA¹⁸, que é mantido pela Secretaria Estadual de Educação. Esta é a razão pela qual, é facilitada a continuidade dos estudos àqueles jovens ou adultos que se certificam na EJA, neste Núcleo.

Estavam matriculados no Núcleo Canasvieiras no início do ano letivo de 2007 aproximadamente 200 estudantes, que vinham também de várias comunidades do norte da ilha, distribuídos em cinco turmas. Nos registros deste Núcleo, dos jovens que se certificaram ao final do ano, foram identificados 21 jovens na faixa etária entre 15 e 29 anos, porém consegui estabelecer contato somente com seis estudantes e todos se dispuseram a contribuir com a pesquisa.

Além do exposto aqui, é também uma questão fundamental para a compreensão da problemática desta pesquisa, o que se refere ao entendimento do que seja a juventude, que a cada ano vem tornado-se mais presente nos espaços de Educação de Jovens e Adultos. Esta reflexão será abordada a seguir.

¹⁷ Canasvieiras é uma das praias mais bem conceituadas, nacional e internacionalmente, do norte da ilha de Santa Catarina, onde está localizada a Escola de Educação Básica Municipal Osmar Cunha, que abriga o Núcleo Canasvieiras.

¹⁸ CEJA- Centro de Educação de Jovens e Adultos, da Rede Estadual de Educação – Ensino médio.

*Como, pois, sereis vós
Que me dareis impulsos, ferramentas e coragem
Para eu derrubar os meus obstáculos?...
Corre, nas vossas veias, sangue velho dos avós,
E vós amais o que é fácil!
Eu amo o Longe e a Miragem,
Amo os abismos, as torrentes, os desertos...*

II – JUVENTUDE (S): CONCEPÇÕES, CONTEXTOS E REALIDADE

Neste capítulo são sistematizadas algumas concepções sobre juventude(s) - as quais considero fundamentais para a compreensão do tema-, bem como a abordagem das especificidades de uma juventude, que cada vez mais ocupam os espaços da modalidade de Ensino da Educação de Jovens e Adultos. Esta situação vem sendo tratada pelos estudiosos das questões pertinentes à Juventude/EJA, como o processo de Juvenilização da EJA que segundo o IPEA, INEP estes estudantes compõem um grupo bastante expressivo neste universo, mais especificamente, eles representam aproximadamente 61% dos estudantes.

Juventude (s)

Conceituar juventude não se configura como uma tarefa tranquila, uma vez que de acordo com DAYRELL (2003), os critérios que a constituem são históricos e culturais e por isso, a forma como cada sociedade, no seu tempo histórico, se relaciona com este momento da vida é muito peculiar, além de estar intrinsecamente conectado a valores culturais, sociais, de gênero, entre outros. Portanto, é possível construirmos aproximações conceituais sobre juventude e não conceituá-la de maneira definitiva. Concordando com esta idéia, CAMACHO (2004), diz que a noção de juventude é construída social e culturalmente, mudando conforme o contexto histórico, social, econômico e cultural do sujeito.

Assim, a partir de vários estudos acerca da questão juvenil, chegou-se ao entendimento de que a juventude não é um momento estanque, preciso, com uma só configuração. Apesar de entendermos que ser jovem, tem as suas especificidades, não existe uma única maneira de viver a juventude, e por isso, muitos estudiosos têm chamado a atenção para a necessidade de falarmos em *juventude* no plural – *juventudes*.

Entendendo então, que a juventude é plural e diversificada, conforme SPÓSITO (2002), DAYRELL (2003), entre outros, esse trabalho aborda uma concepção sócio histórica de juventude, visto que, nas últimas décadas do século passado, percebemos claramente uma transformação de valores culturais e sociais envolvendo esta fase da vida. Conforme KEHL (2004),

O prestígio da juventude é recente. “O Brasil de 1920 era uma paisagem de velhos”, escreveu Nelson Rodrigues em uma crônica sobre sua infância na Rua Alegre. “Os moços não tinham função, nem destino. A época não suportava a mocidade”. O escritor estava se

referindo aos sinais de respeitabilidade e seriedade que todo moço tinha pressa em ostentar, na primeira metade do século XX. Um homem de 25 anos já portava o bigode, a roupa escura e o guarda-chuva necessários para identificá-lo entre os homens de 50, e não entre os rapazes de 18. Homens e mulheres eram mais valorizados ao ingressar na fase produtiva/reprodutiva da vida do que quando ainda habitavam o limbo entre a infância e a vida adulta chamado de juventude ou, como se tornou hábito depois da década de 1950, de adolescência. KEHL (2004:90).

No entanto, como veremos a seguir, a autora continua o texto apontando uma provável perspectiva de compreensão sobre a forma como a sociedade identifica, ou re-significa as diferentes fases da vida,

Já o futuro escritor do ano 2030, quando escrever suas lembranças da vida no início do terceiro milênio, poderá afirmar: “O Brasil de 2004 era uma paisagem de jovens”. Há mais de 40 anos somos todos jovens. Sempre que a expressão “no meu tempo...” é empregada, ela se refere aos anos dourados da vida, a juventude. Pois foi uma ou duas décadas antes do “meu tempo” que os adolescentes e jovens começaram a sair de certa obscuridade culposa e obediente à qual, discursos médicos e morais os haviam relegado para se transformarem em uma faixa da população privilegiada pela indústria cultural. (Ibid).

De acordo com OLIVEIRA, (2001), nos anos sessenta a juventude era um problema no que se refere à crise de valores e de conflitos de gerações, centralizado em comportamentos éticos e culturais. A partir da década de setenta os problemas giram em torno do emprego e da entrada na vida ativa. Nos anos oitenta, a violência juvenil. A partir dos anos noventa, agrava-se a questão da violência e do desemprego, provocando uma transformação muito clara do entendimento sobre a juventude, sobretudo na relação entre juventude e escolarização, a qual será abordada no próximo capítulo.

Dentre os vários autores que apresentam um entendimento sobre esse período da vida, destaco a percepção de MELUCCI e FABRINI (2007), a respeito do início do período da juventude, visto que este momento não fica tão perceptível à fase da vida adulta e velhice. Para os autores:

[...] é possível marcar um início da juventude, quando fisicamente se adquire a capacidade de procriar, quando a pessoa dá sinais de ter necessidade de menos proteção por parte da família, quando começa a assumir responsabilidades, a buscar a independência e a dar provas de auto-suficiência, dentre outros sinais corporais e psicológicos. (MELUCCI e FABRINI, 2007:28).

No entanto, quando se trata de identificar o final deste período com a transição para a vida adulta CARRANO (2007) considera:

Em nossas sociedades urbanas, principalmente, as fronteiras encontram-se cada vez mais borradas e as passagens de época não possuem marcadores precisos. Algumas dimensões marcavam o fim da juventude e a entrada no mundo adulto: terminar os estudos, conseguir trabalho, sair da casa dos pais, constituir moradia e família, casar e ter filhos. Estas são “estações” de uma trajetória societária linear que não pode mais servir para caracterizar a “transição da juventude para a vida adulta”.

Com estes entendimentos, alguns autores conceituam este período da vida numa perspectiva mais abrangente. Nesse sentido, considero importante destacar as palavras de DAYRELL (2003), em seu artigo “O jovem como sujeito social”, quando diz:

[...] entendemos a juventude como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona. DAYRELL (2003:42).

Assim, ainda dentro dessa questão, considerando a sua diversidade, Pais (1996), conclui que:

[...] não há de fato um conceito único de juventude que possa abranger os diferentes campos semânticos que lhe aparecem associados. Às diferentes juventudes e as diferentes maneiras de olhar essas juventudes corresponderão, pois, necessariamente, diferentes teorias. PAIS (1996:36).

ABAD (2003: 239) traz uma grande contribuição quando introduz na discussão sobre juventude a distinção entre condição e situação juvenil, sendo que, conforme o autor, “condição é o modo como uma sociedade constitui e significa esse momento de vida e a situação juvenil traduz os diferentes percursos que a condição juvenil experimenta a partir dos mais diferentes recortes: classe, gênero, etnia.

Nos dias atuais, com o mercado de consumo inteiramente dirigido aos jovens, o poder da mídia vem atribuindo uma supervalorização ao momento da juventude, ao apresentá-lo como sinônimo de beleza e liberdade. Ser jovem, ou parecer jovem, passou a representar na sociedade atual, motivo de status. Isto faz gerar em todas as outras faixas etárias a necessidade de aparentarem uma situação juvenil. Segundo KEHL (2004), todos os adultos entre dezoito e quarenta anos, são jovens. Diz ainda que,

Parece humilhante deixar de ser jovem e ingressar naquele período da vida em que os mais complacentes nos olham com piedade e simpatia e, para não utilizar a palavra ofensiva – velhice – preferem o eufemismo “terceira idade”. Passamos de uma longa, longuíssima

juventude, direto para a velhice, deixando vazio o lugar que deveria ser ocupado pelo adulto. (KEHL, 2004).

Por isso, fica perceptível em nosso cotidiano, pessoas que já entraram para a fase adulta da vida, mantendo atitudes e até mesmo a aparência de que permanecem jovens, dada a crescente valorização dessa fase da vida na sociedade contemporânea. Da mesma forma, vemos crianças assumindo hábitos juvenis, precocemente.

Além desse aspecto, dentro da perspectiva da classe média e das elites, a juventude se prolonga especialmente, como forma de aperfeiçoamento e capacitação dos jovens, com o intuito de melhor qualificar-se para o mercado de trabalho. Neste sentido, Abad (2003a: 24), diz que é por diversos fatores que a condição juvenil, hoje, ultrapassa os limites da questão etária e biológica, legitimando assim, este alargamento no período da juventude.

Acrescenta consideravelmente a questão da amplitude do conceito da juventude, especialmente reforçando o entendimento de *juventudes*, Pais (1996), quando constata que historicamente o seu conceito tem oscilado entre uma perspectiva geracional ou classista¹⁹, onde a primeira, geracional, relaciona-se com o que há de comum nesta fase de vida (questão etária) e a segunda, classista, é mais particularizada, voltando-se mais especificamente às diferentes experiências dentro das distintas classes sociais.

Contribui também com esta reflexão, MARGULIS (2001) trazendo a idéia de juventude dentro da perspectiva das moratórias social e vital. Segundo o autor,

La noción de “moratoria social” alude a um plazo concedido a cierta clase de jóvenes, que les permite gozar de una menor exigencia mientras completan su instrucción y alcanzan su madurez social y económica. Es un período de permisividad, una especie de estado de gracia, una etapa de relativa indulgencia, em que non les son aplicadas com todo su rigor las presiones y exigencias que pesan sobre las personas adultas. (MARGULIS, 2001:43).

Entendo então, que o autor conceitua como *moratória social* o crédito temporal que nas últimas décadas vem sendo atribuído à juventude como meio de formação e qualificação para a atividade profissional. No entanto, aos jovens oriundos das classes populares, nas quais estão incluídos os sujeitos desta pesquisa, devido à dificuldade no acesso às escolas e à crise do emprego no país, este tipo de moratória se transforma em *tempo livre*, levando estes jovens a uma situação de exclusão, gerando sentimentos de impotência, culpabilização, sofrimento e

¹⁹ Estas correntes demarcam campos conceituais divergentes e aparecem sintetizadas em PAIS, José Machado. Culturas Juvenis: 1996

mais pobreza. Configura-se também assim, o entendimento da juventude de forma plural e diversificada, ou seja, de juventudes, bem como, a flexibilidade na compreensão que cada sociedade, a seu tempo, vem tecendo a respeito da representação das várias fases da vida.

Faz-se necessário também destacar o segundo conceito de *moratória* trazido por MARGULIS (1996) que é a *moratória vital*. De acordo com o autor, a *moratória vital* significa um sentimento de imortalidade, muito próprio dos jovens, levando-os a atitudes auto-destrutivas e em muitos casos colocando sua vida em risco. Assim, esta *moratória*, associada à impossibilidade da *moratória social*, no caso dos jovens oriundos das classes menos favorecidas, potencializa as possibilidades de inserção na criminalidade, re-significando valores fundamentais para a vida nessa sociedade.

Nesse sentido, a questão da juventude a partir do conceito de *moratória vital*, trazido por MARGULIS (1996), ganha uma identidade comum a todos os sujeitos que vivem na condição juvenil, independente de classe, gênero ou etnia.

Sujeitos jovens da EJA

Os jovens que procuram a EJA como alternativa para dar continuidade a sua escolarização e nesse caso, a conclusão do ensino fundamental, são sujeitos em um adiantado processo de socialização, ocorrido principalmente em espaços não escolares, onde aconteceram interações certamente significativas, no convívio com seus pares, nos seus grupos de pertencimento, em outras instituições, ou até mesmo, a partir das suas experiências mal sucedidas na instituição escolar. Segundo OLIVEIRA (1999):

[...] ele é também um excluído da escola, porém geralmente incorporado aos cursos supletivos em fases mais adiantadas da escolaridade, com maiores chances, portanto, de concluir o ensino fundamental, ou mesmo o ensino médio. É bem mais ligado ao mundo urbano, envolvido em atividades de trabalho e lazer mais relacionadas com a sociedade letrada, escolarizada e urbana. (OLIVEIRA, 1999:60).

Apesar do processo de socialização da juventude ser uma das principais funções da escola, como vimos, ela não é o único espaço socializador dessa juventude. Corrobora essa idéia SPÓSITO (2005), ao dizer que:

Os jovens que hoje estão nos sistemas de ensino experimentam a condição juvenil em espaços não escolares e já adentram na instituição com essas práticas e modos de vida já consolidados porque possuem alternativas e querem, certamente, preservá-las. Aqueles que

não encontram fora do espaço escolar possibilidades de interações ricas nos grupos de pares, nas formas de lazer e de consumo ou na produção cultural compartilham esse universo simbólico carregado de expectativas e esperam realizá-las enquanto estudantes. Certamente constituem essas demandas desde o momento em que abandonam a infância, pois a escola não é a única agência que lhes oferece modelos culturais para a experiência de ser jovem. Não podemos deixar de considerar que estilos, hábitos e modos de vida são conformados também por outras agências, conforme já foi observado, reiterando a idéia dos múltiplos espaços socializadores. SPÓSITO (2005:123).

Para que se garanta um entendimento mais próximo à identidade, ou ao perfil dos jovens que frequentam a EJA é necessário dizer que não estamos falando de qualquer jovem. Falamos de um grupo específico de pessoas, relativamente homogêneo dentro da diversidade dos grupos que compõem esta sociedade. Basicamente, como falado anteriormente, este não é o jovem que tem uma trajetória de sucesso na escola, nem aquele que está buscando aperfeiçoamento profissional ou formação extracurricular (OLIVEIRA, 2001:59). Este é o jovem que de alguma forma foi excluído da escola, que normalmente apresenta dificuldades e resistências com relação à organização escolar ou atividades pedagógicas, oriundos das classes sociais menos favorecidas, ativos, comunicativos, criativos, enfim, com um grande potencial, mas que não se enquadram ao perfil dos *bons* ou *boas* estudantes, criado pela cultura escolar dominante.

Quando um individuo aprende no seio de uma instituição, ele só poderá ser “bom aluno” caso se adapte à relação com o saber definida pela instituição (pelo papel que ela atribuiu a esse saber, pela organização do currículo e das práticas de ensino, etc.). (CHARLOT, 2001:18).

Com base no que aponta este autor, entendo que estes sujeitos jovens que buscam a EJA não foram os *bons alunos* da escola, isto é, não se adaptaram à sua proposta de relação com o conhecimento. Tendo em vista que são jovens que vivem à margem de um processo de escolarização satisfatório, conseqüentemente a sua inserção na sociedade também é prejudicada. Isto faz com que diminua o campo de possibilidades e oportunidades de conquistarem espaços que garantam a sua existência de forma digna e respeitada, passando então, a vivenciarem processos de exclusão sob todas as formas, ou seja, financeira, social e, sobretudo, profissional. É a partir desta constatação e com o intuito de melhor se colocar socialmente que estes sujeitos recorrem a Educação de Jovens e Adultos.

Segundo DAYRELL (2005), quando nos referimos a Educação de Jovens e Adultos, como o próprio nome diz, devemos estar atentos a reflexões que superem a redução desses sujeitos à escolarização que tem se preocupado, prioritariamente, com a transmissão de

conteúdos e não com os processos educativos mais amplos, relacionados à formação humana. É possível inferir, então, que esta modalidade de ensino trata de sujeitos que vivem e experimentam um determinado ciclo de vida, com especificidade própria, e não simplesmente, de alunos ou qualquer categoria generalizante.

CHARLOT (2000) corrobora este pensamento dizendo que o aluno é também, e primeiramente, uma criança ou um jovem, isto é, um sujeito confrontado com a necessidade de aprender. São sujeitos sociais de conhecimentos diversos e plurais que nascem e crescem numa família, e que ocupam diversas posições na sociedade - sujeitos singulares. Ainda diz o autor, que têm uma história e especificidades peculiares ao interpretar o mundo e dá-lhe sentido, assim como à posição que ocupa nele, e nas suas relações com os outros. São sujeitos que agem no e sobre o mundo, e nessa ação se produzem, e ao mesmo tempo, são produzidos.

Contextualização dos sujeitos da pesquisa

Inicialmente, é importante ressaltar que todos os jovens que participaram dessa pesquisa são estudantes provenientes de escolas públicas, que na sua maioria estudaram até a 7ª série do ensino fundamental, confirmando o que aponta Oliveira (1999:60), ao caracterizar os jovens da EJA como sujeitos em fases mais adiantadas de escolaridade distinguindo-os assim dos adultos nesse processo.

Os dados apresentados neste item foram levantados por meio do questionário sócio-econômico respondido pelos sujeitos da pesquisa (doze jovens) e estão organizados, a partir das seguintes questões: informações de origem, seguido por religiosidade e estado civil, raça/etnia, composição familiar, escolarização, renda dos pais, mães ou responsáveis e trabalho.

Origem

Os jovens são oriundos de famílias imigrantes do planalto serrano, oeste catarinense, e do interior dos estados da Bahia, Alagoas, Paraná e Rio Grande do Sul, caracterizando assim, tanto os estudantes do Núcleo Serrinha, quanto aqueles que vivem mais ao norte da ilha, estudantes do Núcleo Canasvieiras.

É interessante perceber que estes estudantes passaram a infância na mesma localidade onde nasceram, vindo para Florianópolis, posteriormente, exceto os três jovens nascidos nessa cidade. O maior tempo de residência no município, para aqueles que vieram de outras

localidades, é de dez anos. Este dado nos mostra que ainda continua ocorrendo o fenômeno da migração do *homem* do campo para as cidades, na busca de melhores condições de vida.

De acordo com LIMA (2003) estas famílias são:

As levas migratórias, originárias do interior do Estado, são na sua maioria, marcadas pela condição do empobrecimento extremo. São famílias que vão perdendo a condição necessária de permanência no campo e que foram sendo obrigadas a buscarem um simples pedaço de chão ou um modo de ganhar a vida na cidade. (LIMA, 2003:22).

Com base nas respostas ao questionário, além do trabalho, penso que uma das principais causas que dificultaram o processo de escolarização destes jovens foi a característica de migração destas famílias. O fato de terem que mudar de cidade, interrompe o processo de escolarização dos jovens, prejudicando-o, visto que para dar continuidade a este processo numa outra cidade, estão implicados alguns fatores que fogem a necessidade e ao desejo do estudante ou da família, como por exemplo: existência de unidades escolares, envio de documentação escolar, documento de transferência, vaga, adaptação do estudante ao novo ambiente e às pessoas, entre outros.

A condição de famílias migrantes, tanto na comunidade da Serrinha, quanto em Canasvieiras, onde residem os dois grupos de jovens pesquisados, pode ter aproximado muito os modos de vida e as percepções destes estudantes, visto que não foi possível perceber características que apontassem particularidades entre eles, sendo que vivem em espaços sociais aparentemente distintos. De acordo com estudo *Perfil de Áreas Carentes*, realizado pelo IPUF, em 1993, a comunidade da Serrinha, teve origem pela ocupação de terras que não eram ocupadas nem fiscalizadas pelos seus proprietários (UFSC e grandes propriedades particulares) aproximadamente há trinta anos, inicialmente habitados por funcionários da UFSC e depois invadidos, loteados e vendidos a famílias de baixa renda que chegavam à cidade. Esta comunidade se localiza no Maciço Central de Florianópolis, a leste do centro da cidade, e está inserida no bairro Trindade, próxima à Universidade Federal de Santa Catarina.

Canasvieiras é uma comunidade tradicional, localizada no norte da Ilha de Santa Catarina, inicialmente povoada pelos descendentes dos Açorianos, que com o desenvolvimento urbano e a exploração imobiliária instaurada na Ilha nas últimas décadas, além daqueles que vêm com o intuito de desfrutar das belezas naturais, gastronômicas, climáticas, culturais, entre outras, vieram também muitas famílias de trabalhadores a procura de melhores condições de vida, constituindo assim, de maneira geral nas duas comunidades, um perfil de estudantes oriundos de famílias migrantes.

Religiosidade e estado civil

No que diz respeito à religiosidade, nove dos doze estudantes declararam-se de doutrina católica e os outros três, como evangélicos, sendo que estes números são equivalentes entre os dois Núcleos. A partir do que foi possível perceber, esta diferença na crença religiosa, nestes casos, não apresenta nenhum conflito entre os jovens, ou na sua relação com a escola. A única referência relatada com relação à religiosidade foi no momento em que a estudante Marina, justifica que fez a sua primeira pesquisa na EJA sobre os cuidados com a voz, porque além de gostar muito de música também cantava na igreja (evangélica).

No tocante ao estado civil, enquanto estudavam na EJA, por coincidência, seis jovens declararam-se solteiros e seis casados. Destes que já viviam com companheira ou companheiro, quatro estudantes têm filhos. Estes são na sua maioria mulheres casadas, estudantes do Núcleo Canasvieiras e todas com dois filhos. Ainda no que se refere ao estado civil dos estudantes entrevistados, é interessante perceber que no Núcleo Canasvieiras somente um dos estudantes é solteiro e que no Núcleo Serrinha, somente um casado. Este número sofre alteração nos dias de hoje, visto que um dos estudantes da Serrinha casou-se, após conclusão do ensino fundamental. Este dado pode apresentar uma característica do perfil dos estudantes, pois, atrelado ao fato de que os casados são os estudantes mais velhos e os solteiros os mais novos, é possível inferir que na comunidade da Serrinha, ao menos dentro do universo do Núcleo, a EJA ainda representa uma possibilidade de estudo, aos jovens solteiros com pouca idade. Em contraposição, em Canasvieiras a ocorrência que se fez mais expressiva foi daqueles estudantes que já haviam constituído família e consequentemente, os jovens mais velhos.

Raça/etnia

A identificação dos jovens, no que diz respeito à raça/etnia, se dá com predominância absoluta dos que se identificam como brancos e alguns como pardos, e somente um negro e uma índia, muito embora, de acordo com a minha percepção, alguns deles mesmo apresentando traços originais de outras etnias identificaram-se como brancos ou pardos. Mais especificamente, no Núcleo Canasvieiras, dentre todos os estudantes entrevistados, apenas uma jovem declarou-se de origem indígena, todos os outros se identificam como brancos. A existência de estudantes de origem afro-descendentes²⁰ ocorre somente no Núcleo Serrinha,

²⁰ Estão incluídos como afro-descendentes aqueles que se declararam negros e pardos.

onde três deles identificaram-se como brancos dois pardos e somente um negro, embora este tenha resistido para assumir esta condição. Mesmo apresentando todas as marcas raciais bem explícitas, originais desta etnia, ficou evidente a sua dificuldade para identificar-se como afro-descendente. De acordo com GOMES (2003) este processo construção da identidade negra é “complexo, instável e plural”. Ainda para a autora:

Apesar das marcas negativas deixadas pelas experiências de discriminação, o negro se reconstrói positivamente. É claro que esse processo não se dá no isolamento e varia de pessoa para pessoa. Existem diferentes espaços e agentes que interferem no processo de rejeição/aceitação/ressignificação do ser negro. Pode ser a família, a participação em espaços políticos, a atuação de um professor ou professora, a construção de uma amizade ou de um relacionamento amoroso (GOMES, 2003:178).

Composição familiar

Com relação à composição familiar, todos os estudantes solteiros vinham de famílias compostas por pai, mãe e irmãos e os casados compunham família com seus respectivos companheiros, companheiras e/ou filhos e filhas. É interessante ressaltar então, que fica explícito que estes jovens entrevistados, estudantes egressos da EJA, são oriundos de famílias que mantêm a configuração familiar tradicional. Considerando que são famílias migrantes, o convívio e a manutenção do núcleo familiar tradicional possivelmente sejam fortalecidos pelo fato de terem saído de seus espaços de origem e passando a conviver em um ambiente em que os seus membros só conhecem uns aos outros, fortalecendo laços afetivos e vínculos familiares e mantendo-se unidos.

Neste sentido, estas famílias afastam-se da realidade brasileira, pois acompanhando as transformações sociais e as conquistas que vão re-significando os papéis dos sujeitos na sociedade, a constituição familiar também vem sofrendo modificações. Segundo Medeiros (2002) alguns estudiosos como Freyre, Cândido, Berquó, Goldani, Bruschini, Blay, Saffiotti, Telles, Prado e outros (as), salientam a constituição dos *novos arranjos familiares*, identificando na família brasileira o fenômeno da desagregação patriarcal.

Ainda no que tange a constituição familiar destes estudantes, todos declararam ter irmãos, sendo que nove deles informaram ter três ou mais, chegando, em um caso, a onze irmãos, porém, o número de pessoas que conviviam na família enquanto o jovem estudava na EJA eram em média quatro pessoas.

Escolarização e renda dos pais

Não houve ocorrências de pais ou responsáveis sem escolarização, ou analfabetos. Todos possuem o ensino fundamental incompleto, com exceção dos pais de dois estudantes que concluíram este nível de ensino. Penso que esta característica deva-se ao fato de serem pessoas pertencentes a gerações recentes, que tiveram maiores possibilidades de acesso à educação, visto que esses jovens entrevistados têm no máximo vinte e nove anos. Os jovens que viviam sob a tutela dos pais, mães ou responsáveis, declararam que estes trabalhavam fora e que tinham renda familiar média entre R\$800,00 e R\$1.200,00.

Trabalho

Dos entrevistados, apenas um estudante declarou que não trabalhava durante o período de estudo. Todos os outros eram estudantes trabalhadores, a maioria com carteira profissional assinada e alguns sem tal registro na carteira: uma estudante era estagiária. Nos dias atuais, estes dados sofreram algumas alterações: o estudante que não trabalhava, agora trabalha sem o devido registro em carteira profissional, a estudante estagiária e mais dois estudantes que trabalhavam - um com carteira profissional assinada e outro sem registro -, hoje procuram emprego.

BRANCO (2005) ao referir-se às características das ocupações preenchidas por jovens, neste caso entre 16 e 24 anos, constata:

[...] em muito maior proporção que para os adultos em atividade, são em sua maioria jovens os indivíduos relegados ao preenchimento de posições ocupacionais de baixa qualidade, ostentando vínculos precários de menor remuneração, situados na camada inferior do setor informal. Com frequência uma parcela significativa desses jovens que aceitam trabalhar sujeitando-se a tais condições o faz comprometendo sua escolarização ou mesmo já estando fora da escola, sem que nesse caso tivesse sequer completado os ciclos educacionais compatíveis com sua idade. (BRANCO, 2005:131).

Assim o autor justifica a constante rotatividade nos empregos, apresentada pelos jovens estudantes desta pesquisa, na busca de encontrar uma situação financeira mais confortável. Destaca também a dificuldade destes jovens, no que diz respeito aos seus processos de escolarização, que se não interrompidos definitivamente pela necessidade do trabalho, serão muito prejudicados, como se podem perceber também nos processos de escolarização relatos nesta pesquisa.

Em contraposição, ainda na relação juventude / trabalho, alguns estudiosos vêm discutindo que para uma determinada parcela da sociedade o período da juventude toma outras proporções, dilatando-se sobre a fase adulta, como uma espécie de crédito temporal,

com a justificativa de melhor preparar os jovens com formação, qualificação e especialização para o mundo do trabalho. Esta ampliação do período juvenil, a partir de MARGULIS (1996), vem sendo chamada de Moratória Social. Como referido anteriormente, este direito cabe somente a uma determinada camada da população. Aos jovens que fazem parte desta pesquisa, pertencentes às classes menos favorecidas da sociedade, esta possibilidade foi-lhes usurpada, visto que na sua maioria são ou foram estudantes trabalhadores, ou seja, mesmo ainda na faixa etária convencionada socialmente à juventude, estes estudantes dividiam seu tempo entre estudo e trabalho, desfavorecendo-se na questão da formação, se considerados em relação aos jovens das outras classes sociais. Situação esta, que corresponde à maioria na realidade brasileira, que segundo a Síntese de Indicadores Sociais 2004, do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), entre 1993 e 2003, na faixa etária juvenil, a partir dos 17 anos a vantagem de somente estudar ainda é uma realidade para poucos. Assim, somente 30,4% dos jovens de 18 e 19 anos de idade e 11,7% dos que têm entre 20 e 24 anos, apenas estudam sem precisar trabalhar paralelamente²¹.

Com relação à idade em que os estudantes iniciaram seus primeiros trabalhos ou primeiras ocupações, ocorreram variações entre oito e 18 anos. Os solteiros declararam ter iniciado estas atividades mais tarde, com idades entre 16 e 18 anos e em contrapartida os casados, disseram ter iniciado suas atividades profissionais entre oito e 12 anos. Entre os jovens sujeitos desta pesquisa, os solteiros fazem parte do grupo dos estudantes mais novos – geralmente menores que 24 anos – e os casados, formam o grupo dos estudantes mais velhos ou na faixa etária entre vinte e quatro e vinte e nove anos. Novamente relacionando este dado ao fato de serem famílias migrantes, é possível inferir que os mais velhos iniciaram suas atividades profissionais ainda nas suas cidades de origem, enquanto que os mais novos, por terem vindo para Florianópolis com pouquíssima idade, tiveram outra condição na infância e adolescência, não necessitando trabalharem tão precocemente, porém, trabalhando enquanto estudavam.

Estes dados sugerem também, que não é só na fase da adolescência ou juventude que os estudantes das classes menos favorecidas, não usufruem o direito ao “crédito temporal” destinado à formação, apontado por MARGULIS (1996) como Moratória Social. Muitos

²¹ IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) – Síntese dos indicadores sociais. Disponível no site http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/noticias/jovens_estudo_trabalho.htm, acessado em 15/04/2009.

destes jovens não tiveram o direito de viver tal condição, ainda quando crianças, desenvolvendo muito cedo, atividades específicas para outras fases da vida.

Ressalto ainda que especificidades entre solteiros e casados aparecem também no nível da renda pessoal dos estudantes. Os solteiros indicaram que sua renda pessoal, de acordo com o questionário, era de nível um o que significa que recebiam mensalmente até R\$400,00. Em sua maioria os estudantes casados informaram por meio do questionário estarem dentro do nível dois, que também de acordo com o disposto neste questionário, sua renda pessoal variava entre R\$400,00 e R\$800,00.

De uma forma geral, nesse caso foi possível perceber então, que estes jovens estudantes são trabalhadores, com baixa remuneração, oriundos de famílias pobres, migrantes e que ainda mantêm arranjos familiares tradicionais. São jovens que trazem consigo um histórico de trajetórias estudantis interrompidas, tanto pela dificuldade de atender às expectativas da escola, como pela necessidade de acompanhar suas famílias à procura de melhores condições de sobrevivência, visto que são famílias migrantes.

O jovem por ele/a mesmo

Conforme exposto no capítulo anterior, conceituar juventude não se configura numa tarefa simples, pois para isso é preciso levar em conta as condições socioculturais vividas pelos sujeitos. De acordo com os autores e autoras apresentados aqui, não há uma única maneira de ser jovem e para esse estudo trago além dos conceitos elaborados teoricamente no campo de estudos sobre juventude, também a compreensão destes jovens sobre o que é do seu ponto de vista “ser jovem”.

Juventude? Juventude pra mim, significa vida (*Fernando*)²²

Os sujeitos desta pesquisa expressaram durante as entrevistas vários entendimentos sobre juventude/ser jovem, em alguns momentos discordando e noutros respaldando os conceitos elaborados ou adotados pelos autores e autoras que fundamentam esta pesquisa.

Trago inicialmente o entendimento de *Fernando*, que aponta para uma perspectiva de juventude como *um jeito de ser*:

²² Para preservar a identidade dos jovens estudantes que fizeram parte desta pesquisa, todos os nomes utilizados aqui são fictícios.

Juventude? Juventude pra mim, significa vida. Não interessa que seja desde que nasceu ou um senhor, de setenta, oitenta anos, ainda é jovem, dependendo da mentalidade dele. Se for aquela pessoa parada no tempo, cabeça fechada, aí ele deixa de ser jovem. Mas, se for uma pessoa cabeça aberta, comunicativa, aprende, ensina... Pra mim é jovem até morrer (Fernando).

Ele entende juventude como um jeito de ver a vida, ou de viver, independente de classe, geração, situação ou condição, ou seja, não a relaciona com as perspectivas geracional ou classista, apontadas por Pais (1996). Entendo que esta concepção de juventude apontada pelo estudante é consequência do processo de transformações sociais que estamos vivenciando. Para PERALVA (1997):

[...] não se trata apenas de aceleração de mudança social. Trata-se também de uma verdadeira mutação biológica do ciclo da vida, introduzida a partir de uma elevação importante da esperança de vida, que já dobrou em menos de um século e cujo processo de alongamento tende a continuar. Desse ponto de vista a definição das fases da vida, pontuada em seus extremos pelo nascimento e pela morte, sofre também uma alteração profunda [...] O envelhecimento postergado transforma o jovem, de promessa de futuro que era em modelo cultural do presente. (PERALVA, 1997:23).

Sob esta perspectiva, a juventude é também supervalorizada pelos meios de comunicação de massa ao buscarem a constituição dos mercados de consumo, enfatizando a promessa da eterna juventude, associando-a a “valores e estilos de vida e não propriamente a um grupo etário específico” (PERALVA, 1997: 23). Daí, a concepção naturalizada de juventude.

Outra compreensão é apontada por **Juliano** quando relata:

Ah, o meu estilo, as coisas que eu gosto, as manias que eu tenho de brincar, moleque, meu jeito moleque de ser. A pessoa jovem quer saber de sair com os amigos, festa, estas coisas. A pessoa adulta é obrigação. É isso aí.

A fala do jovem estudante em certa medida vai ao encontro do entendimento de CAMACHO (2004:332) que considera: A vida adulta significa dependências, obrigações, amarrações, enquanto que a condição juvenil possibilita vivenciar diversificadas experiências socializantes. Com esta compreensão é possível afirmar que no caso dos jovens das classes menos favorecidas o trabalho pode representar um aspecto fundamental para a garantia destas experiências próprias da juventude. Corroborar esta concepção Dayrell (2007) quando diz:

Ao lado da sua condição como jovens, alia-se a da pobreza, numa dupla condição que interfere diretamente na trajetória de vida e nas possibilidades e sentidos que assumem a vivência juvenil. Um grande

desafio cotidiano é a garantia da própria sobrevivência, numa tensão constante entre a busca de gratificação imediata e um possível projeto de futuro.

No Brasil, a juventude não pode ser caracterizada pela moratória em relação ao trabalho, como é comum nos países europeus. Ao contrário, para grande parcela de jovens, a condição juvenil só é vivenciada porque trabalham, garantindo o mínimo de recursos para o lazer, o namoro ou o consumo. [...] Nesse sentido, o mundo do trabalho aparece como uma mediação efetiva e simbólica na experimentação da condição juvenil, podendo-se afirmar que “o trabalho também faz a juventude”, mesmo considerando a diversidade existente de situações e posturas por parte dos jovens em relação ao trabalho. (DAYRELL. 2007: 1109, 1110).

Vai também ao encontro deste entendimento de juventude apontado por DAYRELL (2007), o seguinte relato da jovem **Marina**:

Tem tantas coisas assim em cima da juventude... Juventude é a época da juventude mesmo. De e nós jovens correr atrás das coisas que a gente quer; de se esforçar; estudar. (Marina).

Mesmo sendo uma jovem trabalhadora, pertencente a uma classe social de poucas possibilidades, a estudante ainda entende a juventude como um tempo de preparação para o futuro. De acordo com DAYRELL (2005), esta concepção perpassa nossa sociedade desde a modernidade, quando aos jovens burgueses era possibilitado um tempo de preparação para a vida adulta. Segundo este autor, nesse sentido, “a juventude é um vir-a-ser, tendo, no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido das suas ações no presente.” Este entendimento, aliado ao sentimento de liberdade, ao esporte e lazer, próprios da juventude, contempla a compreensão de juventudes, na perspectiva das moratórias, conceituadas por MARGULIS (1996).

Outra compreensão apontada por alguns jovens é a noção de liberdade aliada à responsabilidade como pertinente a esta fase da vida. Sob essa ótica **Rodrigo** e **Caroline** se manifestam dizendo:

Juventude, pra mim é... Liberdade. Estar com os amigos, numa balada, na praia, tomar um sorvete, tomar uma geladinha, com responsabilidade. Estar junto com os amigos, assim. (Rodrigo).
Eu vejo que ser jovem é não usar drogas, não fazer violência contra ninguém. Curtir a vida de uma forma assim que não atrapalhe ninguém de forma nenhuma, sabe. Apesar que eu to me sentindo assim meia velha. Ah, com quatorze, treze anos, até menos. Hoje em dia as pessoas... Crianças com treze, doze anos já ta namorando, fazendo um monte de coisas. Criança mesmo! [...] Eles tão querendo ser adultos muito cedo. (Caroline).

De certa forma a sociedade contemporânea em suas desigualdades coloca os jovens de uma determinada classe social em uma situação de “adulter” precoce, visto que não lhe é dada a possibilidade de fazer sua formação para a vida, inclusive – mais não só – a profissional em condições mais favorecedoras. Pode-se dizer então que a estes jovens não é permitido o direito à *moratória social*. Eles são jovens, mas não usufruem desta juventude.

Corroborar com este entendimento **Roberto** quando expõe a sua concepção de juventude, dizendo: *Depois da adolescência. Cheio de vida, sem compromisso*. Porém, nesse caso, é importante ressaltar que este é o seu entendimento sobre juventude, não a forma como ele a vivencia, visto que é um jovem que só retornou aos estudos por serem oferecidos no período noturno, único horário possível para ele, que é um jovem trabalhador informal desde muito cedo e legalmente registrado a partir dos dezoito anos.

Numa outra perspectiva a jovem estudante **Marcela** expõe a sua compreensão de juventude dizendo:

Juventude seria um sinônimo de... Como é que eu posso te explicar? Seria a época de estudar, se divertir, se descobrir... E que não é né? Porque, a criança a mãe obriga a trabalhar, tira do estudo... Os pais trabalham direto, não tem tempo pra família e o jovem acaba indo pra droga, pra bebida... Ai, jovem seria estudar, ter um lazer assim, uma coisa que ela gostasse, um esporte que ela pudesse fazer. O pai acompanhar. Sei lá... Mais liberdade. Uma liberdade com o acompanhamento do pai. O pai estar presente nesta liberdade. (Marcela).

Desta forma a estudante além de reforçar o aspecto de liberdade da juventude, conforme apontado nos relatos anteriores, nos aproxima também da realidade dos jovens das classes populares, onde aquele “tempo de preparação” da juventude das classes sociais mais abastadas, vira para estes, um tempo de ociosidade, que CAMACHO (2004), assim o considera:

É um período de permissividade e legitimidade. Mas quando o desemprego e a crise proporcionam, muitas vezes, o tempo livre aos jovens das classes populares, essas circunstâncias não levam à moratória social. Esse “tempo livre” se constitui em frustração, infelicidade, impotência, culpabilização, sofrimento, e mais pobreza. Esse “tempo livre”, que na verdade exclui, pode conduzir esses jovens à criminalidade. (CAMACHO, 2004: 332).

Por fim, trago ainda outra possibilidade, a partir do relato de **Carlos**, que ao ser questionado sobre o que entende como juventude, revela: *Me pergunto todo dia e eu não sei*.

Por se tratar de um jovem que vem de um processo de privação, no sentido de viver as diferentes fases da vida, desde o tempo da infância, onde já assumia algumas responsabilidades da vida adulta, é compreensível que o termo juventude não lhe seja compreensivo, pois conforme aparece também em outros relatos, a questão de assumir responsabilidades mais próprias às pessoas na fase adulta da vida é um dos fatores que impossibilitam os jovens de viverem sua juventude na perspectiva das moratórias vital, no caso de *Carlos*, e social para os demais casos.

Ao considerar as respostas citadas até aqui, pode-se analisar que a maioria destes jovens apresenta uma concepção idealizada de juventude, ou seja, eles dizem o seu entendimento sobre o que é a juventude, mas não se reconhecem como tal, pela necessidade de sobreviver, numa condição social em que o trabalho é mais importante para a garantia desta sobrevivência. Nesse sentido, pode-se considerar que estes vivem uma juventude desapropriada, ou seja, de acordo com as suas percepções, vivenciam-na de uma forma e a entendem de outra.

O trabalho em grupo. Sentar com a rapaziada e discutir o assunto que to a fim de saber. (*Roberto*)

Um aspecto muito positivo que emerge das entrevistas e diz respeito à escola, por ser parte fundamental no processo de socialização dos jovens, aponta para a questão da sociabilidade e protagonismo juvenil²³.

Entendendo que a sociabilidade está intrínseca ao processo de socialização dos jovens, DURAND (2000), considera que,

[...] a sociabilidade parte do processo de socialização vivenciado pelos jovens em seus grupos, nos quais constroem suas experiências cotidianas, que giram em torno do lazer, isto é, de atividades que absorvem as horas livres e ocupam diversos espaços, como campo potencial de liberdade. Falo das *escolhas positivas*, autônomas, feitas pelos jovens, que, além de terem o caráter de aprendizado, lhes transmitem fortes significados e, acima de tudo, lhes dão prazer na formulação de suas práticas sociais. (DURAND, 2000:48).

É possível dizer que quando a autora refere-se aos diversos espaços inclui também o espaço escolar, onde a juventude ainda encontra formas de se relacionar, principalmente, nas “horas livres” da escola, que são os momentos em que interagem significativamente, fazendo suas *escolhas positivas* ao optarem de forma espontânea, criativa e, sobretudo, autônoma por

²³ O conceito de protagonismo nesse trabalho, não associa-se ao conceito de *empoderamento*, utilizado pelo Banco Mundial e organismos multilaterais.

um grupo que lhes tenha significado. Confirma esta idéia FREIRE (1998) quando fala destes “diversos espaços”:

É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber. Creio que uma das razões que explicam este descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja a atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender. No fundo, passa despercebido a nós que foi aprendendo socialmente que mulheres e homens, historicamente, descobriram que é possível ensinar. Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação. Há uma natureza testemunhal nos espaços lamentavelmente relegados das escolas. (FREIRE, 1998:49).

Nesse sentido, McLAREM (1992) também contribui com a importância dos espaços em que os jovens têm maior autonomia nas suas interações, fazendo suas próprias escolhas, entendendo-as como parte de um processo de aprendizagem. Para este autor os jovens assumem determinados papéis e status engajando-se a certos comportamentos típicos, na escola ou fora dela, aos quais chama de *estado de esquina de rua*.

Com relação aos jovens na instituição escolar o autor considera que,

Protegidos pelo ambiente físico no qual os alunos se encontram, o estado de esquina de rua, como o nome sugere, evoca o comportamento que os estudantes apresentam na rua (por exemplo, vagueando pela vizinhança). No entanto, esse comportamento não permanece só na rua, mas se estende para áreas anexas tais como o pátio da escola, o parque próximo, o terreno baldio, as casas de jogos de vídeo, os centros comerciais e os prédios abandonados. O estado de estudante, em contraste, caracteriza a maior parte dos comportamentos do estudante dentro do prédio da escola (assistindo aulas, anotando aulas, escrevendo um exame, etc.). (McLAREM, 1992:132).

Caracterizam-se assim dois momentos do perfil do estudante no espaço escolar. Um relaciona-se aos momentos em que os estudantes desenvolvem as atividades previstas e controladas pela instituição, e outro que se refere àqueles momentos em que FREIRE (1998) chama de atividades “que ocorrem no espaço-tempo da escola, que não seja a atividade ensinante”, e que ainda segundo DURAND (2000) são as “horas livres” da escola, também passíveis de aprendizagem. Conforme McLAREM (1992) é nestes momentos, dos quais falam também estes autores e autoras, percebidos por ele como *estado de esquina de rua* que

os estudantes assumem suas próprias identidades. Para ele, esse estado “compõe-se de um conglomerado de atributos que, quando colocados juntos, constituem uma determinada maneira de se relacionar com ambientes, eventos e pessoas” (McLAREN, 1992). Afirmar ainda que durante o estado de esquina de rua os estudantes são “donos do seu próprio tempo”, como uma coletividade, e continua:

Eles representam seus papéis e status que refletem predominantemente a dinâmica de suas relações com os colegas e suas identidades – aquelas relações e identidades que são forjadas na rua ou no pátio de brinquedos. O pátio da escola ou a rua torna-se, portanto, o palco onde o indivíduo representa seu drama de apoteose, vingança, resistência ou revitalização. Quando estão nesse estado, os alunos frequentemente se soltam e dão vazão a suas frustrações reprimidas. O estado de esquina de rua é, portanto, catártico. (McLAREN, 1992:132).

Sendo assim, possivelmente os momentos em que os estudantes têm a liberdade para assumirem o “estado de esquina de rua” na escola, são os mais intensos, lhes trazendo fortes significados e acima de tudo, aprendizado.

Confirmam esta idéia, os jovens sujeitos desta pesquisa, ao destacarem as suas redes de relacionamentos como o que ficou de melhor da escola, não as relacionando às práticas escolares. Como exemplo trago a fala de **Carlos**: *Eu acho que o que havia de melhor era a alegria de poder estar presente com os amigos; as brincadeiras e tudo o mais...*

Nesse sentido, em se tratando do curso de EJA, de acordo com o documento norteador da proposta pedagógica, a sociabilidade como parte de um processo de socialização e, sobretudo de aprendizagem, é oportunizada quando propõe o trabalho pedagógico numa perspectiva de trabalho coletivo, desde o início do curso, valorizando as *escolhas positivas* dos jovens, que numa visão escolar mais tradicional, são pertinentes às *horas livres*, ou ao “estado de esquina de rua”, mencionados por FREIRE (1998), DURAND (2000) e McLAREN (1992), que dentro da perspectiva pedagógica da EJA Florianópolis, são assumidas como parte do processo. Sendo assim, estes mesmos jovens ao refletirem sobre o que consideram importante durante o seu percurso na EJA, indicam também outros aspectos como representativos. Nesse caso, as amizades estão contempladas quando os jovens se referem ao trabalho pedagógico. Exemplificando este olhar dos estudantes, enfatizo o comentário do jovem **Roberto** que destaca como positivo na prática da EJA: *O trabalho em grupo. Sentar com a rapaziada e discutir o assunto que to a fim de saber.*

Pode-se analisar que, ao citar o *trabalho em grupo* e o *sentar com a rapaziada e discutir o que está a fim de saber*, este jovem além de mencionar uma prática educativa que

envolve as redes de relacionamentos dos estudantes, aponta para a questão da sociabilidade naturalmente intrínseca à prática pedagógica. Outro fator importante que fica evidente a partir dos relatos dos jovens pesquisados é o caráter da autonomia nesse processo de ensino aprendizagem, ou seja, a possibilidade dos jovens participarem ativamente do seu percurso educativo.

Se o documento que estrutura a proposta pedagógica diz que são os estudantes que apontam os *caminhos* a serem seguidos, estes confirmam manifestando-se desta forma: *Aqui a gente fazia o que queria. A gente tinha muita liberdade. Cada qual fazia o seu caminho.* (**Carlos**)

O jovem indica assim a possibilidade de uma construção autônoma, apontada nos princípios que estruturam a proposta de trabalho da EJA de Florianópolis. Contribui também nessa direção a seguinte fala de **Roberto**: *Porque a gente pesquisa o interesse da gente. Ameniza a situação.*

A fala deste estudante sugere que o fato de estudar algo que surge a partir dos seus questionamentos e interesses, além de envolvê-lo numa situação de protagonismo²⁴ no seu próprio percurso pedagógico, diminui a *distância* que se criou entre ele e a escola, quando diz que “ameniza a situação”.

Considero importante enfatizar aqui que, de acordo com FRAGA e IULIANELLI (2003), entendo o protagonismo juvenil como um discurso mais necessário aos professores, do que propriamente aos jovens. Porém, estas práticas refletidas nas falas dos estudantes pesquisados, que visam colocá-los numa situação de protagonismo, são entendidas por FRAGA e IULIANELLI (2003), da seguinte maneira:

Para os professores envolvidos em projetos de protagonismo juvenil, pelo que se pode observar, trata-se de outra possibilidade. Os jovens são co-responsáveis pelo destino deles e da sociedade. Os professores têm um papel – que é significativo – nesse processo. Esse papel é o de acionar com os jovens mecanismos que facilitem a participação e deliberação juvenil durante toda a construção de ações. Os jovens planejam, executam e avaliam os processos dos quais participam. Os professores não trazem um pacote de sugestões para que os jovens

²⁴ De acordo com Fraga e Iulianelli (2003:71), o protagonismo a que me refiro, “[...] Primeiramente trata-se de ações juvenis coletivas e participantes – nela se constroem a autonomia dos participantes e o envolvimento da coletividade com a ação. Esse modelo de ação por conseguinte, não supõe um mecanismo de geração de lideranças individuais, indivíduos líderes (elites), mas a geração de participação e cooperação social. Propriamente, protagonismo é um modelo pedagógico – político de ação. É uma ação educativa que relaciona jovens e professores – ou somente jovens – na construção de um processo de intervenção sócio-cultural”.

decidam. Os professores buscam, com os jovens, as orientações para a ação. (FRAGA e IULIANELLI, 2003:73).

Esta construção da autonomia no processo de escolarização destes jovens reflete também o entendimento de que todos têm direito, ou seja, todos podem aprender. Fica estampada assim, no relato da estudante *Zaira*, a valorização dos sujeitos e dos seus saberes prévios, dentro da proposta da *pesquisa* como princípio educativo, de forma que os saberes de uns, não prevalecem sobre os saberes de outros. Esta estudante ao ser questionada se percebia discriminada na EJA, relata:

Só nos primeiros dias que eu ficava meio assim, mas depois eu olhava a minha volta e via que todo mundo tinha dúvidas também e vi também que as professoras estavam ali e que não estavam querendo saber quem aprendia mais ou quem sabia menos. Eles tavam querendo integrar todo mundo e todo mundo seguir em frente... Porque, sabe, lá atrás os próprios professores olhava... Eles chamavam: as crianças da colônia; assim sabe? Tinha isso assim, sabe?E aqui não tinha essa, se tu tinhas estudado até a sétima, ou se tinha estudado só até a quarta, não teve isso... Era tudo igual. (*Zaira*).

Esta discriminação apontada pela estudante nos primeiros dias de aula, se refere àqueles anos de escola em que os professores distinguiam os estudantes como “os da colônia”. Segundo a estudante, o receio de tal discriminação se desfez assim que ela iniciou o curso da EJA.

Analisando os relatos dos estudantes sob a ótica apontada no documento que apresenta os princípios estruturam a proposta educativa na EJA de Florianópolis, e considerando a experiência profissional nestes Núcleos de EJA, é possível afirmar que o caminho metodológico proposto, assimila tanto a questão da sociabilidade quanto do protagonismo nas ações, como imprescindíveis para o desenvolvimento do trabalho. No primeiro caso, a sociabilidade, aparece nas entranhas, na própria natureza do ato pedagógico tal qual se organiza, visto que todo o processo se fundamenta no trabalho em coletividade, desde a formação dos pequenos grupos de pesquisa para desenvolvimento do trabalho, às discussões nos grandes grupos e por último, conforme o relato a seguir em que o jovem destaca as apresentações dos trabalhos como momentos fundamentais para o seu desenvolvimento pessoal e na relação com o outro, tendo reflexos diretos sobre a sua vida profissional:

Acho que a lidar, assim com as pessoas. Lidar diretamente com as pessoas, com o público na realidade, por causa das apresentações.

Isso melhorou muito, principalmente até no serviço, assim, a lidar com as pessoas, no modo de falar. (Nilson).

No segundo caso, percebe-se também o protagonismo juvenil, indissociável do processo, visto que esta proposta de trabalho com *pesquisa* posiciona o ponto de partida do ato pedagógico nos interesses pessoais dos estudantes, que tem como responsabilidade primeira a definição da problemática que orientará os percursos pedagógicos, bem como a definição de como irão percorrer estes *caminhos* e a que tempo.

Para finalizar esta reflexão cabe ressaltar que percebo estas questões como fundamentais para um processo educativo que tenha como princípio tratar a todas as pessoas com dignidade, respeito às diferenças, valorizando aquilo que cada um tem a oferecer, na perspectiva da educação como direito do cidadão.

*Ide! Tendes estradas,
Tendes jardins, tendes canteiros,
Tendes pátria, tendes tetos,
E tendes regras, e tratados, e filósofos, e sábios...
Eu tenho a minha Loucura!
Levanto-a, como um facho, a arder na noite escura,
E sinto espuma, e sangue, e cânticos nos lábios...
Deus e o Diabo é que guiam, mais ninguém!
Todos tiveram pai, todos tiveram mãe;
Mas eu, que nunca principio nem acabo,
Nasci do amor que há entre Deus e o Diabo.*

III – JOVENS E SUAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES

Com base nos dados obtidos por meio dos questionários e das entrevistas, este capítulo apresenta a análise e a interpretação dos dados relatados pelos jovens estudantes, referentes aos seus processos de escolarização. O intuito é contribuir para a compreensão sobre a condição de uma juventude que é excluída da escola e que retorna a EJA como “segunda chance” como diz CARRANO (2007), para recuperação do tempo e do espaço que de uma forma ou de outra lhe foi usurpado.

Dos estudantes sujeitos desta pesquisa nove apresentam um histórico de reprovação, constituindo assim um percurso fragmentado e conflituoso na sua relação com a escola, levando-os a concluir esta etapa da sua escolarização na EJA. Essa constatação de trajetórias fragmentadas de escolarização, de idas e vindas, reprovação, abandono e repetências levou-me a refletir sobre alguns desdobramentos em suas trajetórias, apontados pelos jovens, os quais exponho a seguir.

Na relação com a escola

Me esforçava, mas não o suficiente para tirar uma boa nota (*Juliano*)

A reprovação na escola, de acordo com os dados coligidos, é indicada pelos jovens como um dos principais motivos que os levam a desistirem de estudar.

No entanto, é possível verificar nas falas dos entrevistados, a auto-responsabilização por não terem correspondido às *expectativas da escola*. Um deles admite a culpa pelo insucesso, dizendo: *Reprovei por preguiça, mais por preguiça mesmo. Me esforçava mas não o suficiente para tirar uma nota boa. (Juliano)*

Refiro-me às expectativas da escola porque ao expressar que se esforçou, entendo que o estudante estava buscando corresponder aos seus anseios, trabalhando dentro dos seus limites, porém a “*nota boa*” representa o limite e a expectativa determinados pela escola. Nesse sentido, DAYRELL (2007) considera que:

Para grande parte da juventude brasileira, aquela que de alguma forma foi excluída antes de concluir o ensino básico, parece que a experiência escolar pouco contribuiu e contribui na construção da sua condição juvenil, a não ser pelas lembranças negativas ou, o que é também comum, pela sensação de incapacidade, atribuindo a si mesmos a “culpa” pelo fracasso escolar, com um sentimento que vai

minando a auto-estima. Esses jovens já vivem sua juventude marcadas pelo signo de uma inclusão social subalterna, enfrentando as dificuldades de quem está no mercado de trabalho sem as certificações exigidas. (DAYRELL, 2007:1125).

Entendo que ao reprovar um estudante, a escola sugere que este não está apto a continuar seu percurso escolar, isto é, mesmo as tentativas que o próprio aponta ao dizer que se esforçou, conforme relata **Juliano** anteriormente, e os êxitos que por ventura tenha obtido em alguma das disciplinas que estruturam o conhecimento escolar, são desconsiderados pela escola e conseqüentemente ele deverá retroceder, ou seja, repetir o ano escolar, começando tudo novamente, inclusive o que havia sido superado. Nesse caso somente o estudante reconhece o seu esforço. É possível dizer então, que é a partir da reprovação que o sistema de ensino deposita sobre o estudante todas as suas deficiências, responsabilizando-o pelo seu “fracasso escolar”.

Sob essa ótica SACRISTAN e GÓMEZ, (2000), ao refletirem sobre a avaliação escolar apontam que a serviço dos ideais da escolarização obrigatória, a avaliação “não tem como missão classificar, hierarquizar, selecionar ou reprimir; não deveria reprovar ou aprovar”. Para estes autores a avaliação para esta etapa da escolaridade:

Deve ser entendida como um diagnóstico a serviço das necessidades de conhecimento do aluno. Mas, como acontece com muitas outras idéias, as práticas dominantes que configuram a instituição e a mentalidade do professorado, o controle que as instituições escolares devem impor ao comportamento dos alunos, a importância da titulação que a instituição dá para a vida social, são realidades concretas que impedem aquele ideal. A reforma das práticas de avaliação é consubstancial à aspiração básica que o ensino obrigatório sustenta. (SACRISTÁN e GÓMEZ, 2000:195).

Nesse sentido, é fundamental que se pense a reprovação na escola e as suas conseqüências, entretanto, para isso é inegável pensar (re-pensar) o seu sistema de avaliação, principalmente, no meu entender, para o ensino fundamental obrigatório. É a partir desse sistema avaliativo, onde uma das principais atribuições dos professores é traduzir o aprendizado em “nota”, que ocorre a classificação e, por conseguinte a exclusão de alguns jovens da escola. Com este entendimento, é possível inferir que o sistema de avaliação escolar deve primar pela construção do conhecimento em todos os níveis – individual e coletivo – valorizando as capacidades desenvolvidas pelos sujeitos a ele submetidos. Sê não, termina por enfatizar as suas dificuldades e com isso, torna-se desonesto com o processo de ensino-aprendizagem a que tem direito estes jovens.

Sem evidentemente a pretensão de generalizar, penso que é possível afirmar que o fato de um estudante reprovar ao final de um ano letivo, não significa que este não tenha a capacidade de aprender o que foi trabalhado naquele período, conforme entendimento dos mesmos, mas sim, que aquelas condições dadas pela instituição de ensino, em que foram trabalhados determinados assuntos, não se adequavam àquele estudante. Este poderia ser o entendimento da escola e em especial, dos estudantes que vivenciam tal situação. Ao considerar as idéias de ABAD (2003 e 2003a), a respeito destas questões CAMACHO (2004), constata que:

[...] é possível pensar que a escola, ao não ter a capacidade de construir relações condizentes com as características, interesses, expectativas, linguagens dos seus jovens alunos, termina por criar rupturas, às vezes irreversíveis, entre o mundo escolar e o mundo juvenil do aluno. A consequência pode ser o afastamento não apenas simbólico, mas real desses jovens da escola. E dessa situação pode ocorrer o processo de desinstitucionalização do jovem causado pela própria incapacidade da escola de se comunicar, de interferir na formação de seus alunos. Se por um lado, os profissionais da escola não têm clareza sobre os seus destinatários ao não conseguirem compreender a condição juvenil presente ao lado e para além do aluno, estes, por outro lado, fazem distinção entre o ser aluno e o ser jovem. E sentem-se mais felizes na condição de jovem. (CAMACHO, 2004:338).

Com base nas minhas observações²⁵ realizadas nos Núcleos da EJA, foi possível perceber que, normalmente, ao iniciarem o curso, os estudantes utilizam expressões que reforçam o entendimento de que eles não têm a capacidade necessária para os estudos, se auto-censurando ou auto-punindo. Então, é nesta perspectiva que o jovem, a criança ou os adultos, por não atenderem às expectativas e, sobretudo os limites da escola, assumem para si as situações de fracasso que são geradas no contexto da própria instituição, que geralmente não percebe e/ou não se dispõe a lidar com a diversidade pela qual se compõe o conjunto de seus estudantes. Com isso gera uma série de conflitos, pelos quais passam os sujeitos que dela fazem parte, nesse caso especificamente os estudantes. Estes vêem a escola como a detentora do conhecimento, (sub) julgando-se incapazes de concluir o processo de escolarização oferecido por ela.

Além da nota, motivo principal de reprovação destes jovens na escola, outra questão foi levantada e demanda reflexão: a burocracia escolar, ou seja, a sua de infra-estrutura e de organização administrativa que se sobrepõem às questões do humano; em muitos casos o

²⁵ Anotação no caderno de campo do dia 28/08/2008

aluno que por motivo de força maior deixa de comparecer a escola, é por isso profundamente prejudicado. Como relata um dos estudantes:

Reprovei três vezes. Reprovei a primeira vez na segunda série, mas, por problema de saúde. Não consegui pegar as provas. Eles davam aquelas provinhas, né? Reprovei na quinta série, também por problema de saúde, tava com hepatite, na época, perdi as provas e não fiz. Aí depois só vim reprovar na oitava. Foi o ano que em eu desisti. (Fernando).

Num outro caso, um dos estudantes, que nunca reprovou, diz que não conseguia seguir adiante nos estudos pelo fato de que para acompanhar sua família mudava muito de escola e que não encontrava vaga para matricular-se. Isto fez com que se atrasasse nos estudos e, além disso, relata:

Morei no Paraguai doze anos! Pra ir no meu colégio era daqui... Que nem daqui lá no Rio Vermelho. Pegava a minha bicicletinha e me mandava. Era longe pra caramba. Daí acabei parando de estudar... Até que fui embora pra Foz do Iguaçu, cheguei lá e os meus estudos não valeram. Eu já tava quase na 5ª. Fizeram eu voltar tudo de novo. Fizeram eu voltar dois anos pra trás. Até eles consideraram alguns anos e me voltaram quase dois anos pra trás. Eu já tava na quarta série e aí fui lá pra 2ª. Me atrasei pra caramba. (Rodrigo).

Nesse mesmo sentido, a estudante **Caroline**, também relata que reprovou ao transferir-se de São Paulo para Florianópolis.

A primeira vez que eu rodei foi na quarta série quando eu vim de São Paulo pra Florianópolis. Que daí não veio minhas notas e já tava no final do ano. Faltou nota e eles não quiseram esperar pra fazer depois, né? Mesmo que fosse nas férias pra eles vê isso aí pra mim, eles não quiseram. Daí rodei e fiz tudo de novo.

Da mesma forma que no caso anterior, a burocracia institucional não permitiu a flexibilidade nos prazos, prejudicando assim a estudante, levando-a a repetir a quarta série do ensino fundamental. Após esse episódio, ela diz que reprovou mais duas vezes, uma por faltas e outra por problemas com as notas. Depois desistiu de estudar no final do primeiro semestre em que cursava a 7ª série, para matricular-se no curso de EJA, com o intuito de adiantar os estudos, pois se sentia “atrasada” em relação aos amigos e amigas.

Os relatos mencionados acima evidenciam a dificuldade que estes estudantes encontram para serem reconhecidos nas suas situações singulares, pela escola, denunciando o perverso caráter de homogeneização do sistema de ensino, que cria e naturaliza um perfil - idealizado - de estudante aplicado a todos, quando espera que aqueles que entram juntos devem aprender as mesmas coisas, das mesmas formas e nos mesmos tempos, sem sequer

criar mecanismos que incluam a resolução de situações como as relatadas acima (tanto burocráticas, documentais quanto de saúde), e menos ainda considerar que o desenvolvimento cognitivo dos seres humanos se processa de maneiras bastante distintas e particulares. Sobre esta singularidade dos processos de desenvolvimento cognitivo dos seres humanos, argumenta OLIVEIRA (2001):

[...] sejam os seres humanos diferentes ou não na origem, o que importa para a compreensão do seu psiquismo é o processo de geração de singularidade ao longo de sua história. Ao postular a cultura como constitutiva do psiquismo, por outro lado, essa abordagem não a toma como uma força que se impõe a um sujeito passivo, moldando-o de acordo com padrões preestabelecidos. Ao contrário, a ação individual, com base na singularidade dos processos de desenvolvimento de cada sujeito, consiste em constante recriação da cultura e negociação interpessoal. Se assim não fosse, teríamos cultura sem história e geração de sujeitos idênticos em cada grupo cultural. (OLIVEIRA, 2001:65).

Nesse sentido, os relatos mostram ainda que a escola, da forma como está estruturada²⁶, sobretudo nos espaços por onde passaram estes estudantes, as diversidades ou necessidades individuais geralmente dão espaço ao que é determinado ao coletivo, além de imprimir, na concepção dos estudantes, a idéia de que eles próprios é que não se adequaram à estrutura escolar.

Segundo SPÓSITO (1994:90), vivenciamos "uma profunda separação entre a cultura escolar e o mundo dos jovens, pois muitos são os temas que articulam a insatisfação do jovem perante a escola", revelando assim uma crise pela qual passa a instituição escolar na sociedade atual. Uma das possibilidades para a superação dos conflitos existentes nesta instituição, de acordo com PAIS (1996:56), é "reconhecer os jovens a partir de seus contextos vivenciais e, principalmente a partir de suas trajetórias cotidianas; pois é no curso das interações que estes constroem formas sociais de compreensão".

Por fim, cabe dizer que entendo como essencial que uma instituição que tenha por objetivo o processo educativo dos indivíduos, esteja sensível às múltiplas possibilidades de formas e tempos, necessárias, para que estes estudantes construam os seus próprios percursos, de forma que consigam perceber e fundamentalmente desenvolver sua formação individual, também a partir do seu cotidiano escolar, sendo este, afinal, também um propósito da escola.

²⁶ Metodologia de trabalho que prioriza a forma disciplinar, a partir de currículos pré-estabelecidos, sem a participação do estudante.

Nem de manhã nem a tarde tinha vaga (*Rodrigo*)

Na sequência perguntei aos jovens sobre os motivos que os levaram a buscar a EJA como alternativa para conclusão do ensino fundamental. Pressionados por uma sociedade que “valoriza” a escolaridade, estes jovens revelam, principalmente, que foi a possibilidade de adiantar os estudos, “recuperando o tempo perdido”. Em meio a estas conversas um jovem destaca uma questão também importante, e que me chama a atenção:

O que me levou a estudar na EJA foi porque eles não aceitaram eu estudar normalmente no colégio. Eu cheguei ali e perguntei se tinha vaga pra mim estudar no ensino fundamental normal e eles falaram que não. De dia, porque eu queria estudar de manhã e não tinha. Nem de manhã, nem á tarde tinha vaga. Eu teria que vir estudar à noite. Daí eu vim... (Rodrigo).

Surge nesta fala mais um fator que nos últimos anos vem contribuindo para o crescente processo de juvenilização, que vem ocorrendo na EJA. O relato de **Rodrigo** denuncia uma situação com a qual muitas vezes também me deparei no cotidiano da EJA e sugere que além de atender aqueles que foram excluídos do processo escolar, pela dificuldade de obter êxito, passa a atender também a demanda que a escola “não comporta”, encaminhando-a a Educação de Jovens e Adultos. Como educador, entendo que a instituição precisa buscar maneiras de melhor acomodar-se às condições concretas dos estudantes – reais e não idealizados –, criando maneiras de acolhê-los a qualquer tempo para que tenham oportunidade de dar continuidade aos seus processos de escolarização. Esta idéia de fazer uma escola “na medida do aluno” para Sacristán e Gómez:

[...] continua sem se resolver porque a instituição escolar, devido a sua estrutura organizativa e funcionamento, é mais coerente com práticas não-diferenciadoras que padronizam os tratamentos, homogeneizando a cultura que dá, estabelecendo níveis-médios de rendimentos e de ritmos de trabalho que dificultam a integração de “atrasados” e de alunos “diferentes” em geral, de modo que no sistema escolar qualquer aluno se transforma em “diferente” por alguma inadequação a esses modelos de funcionamento. (SACRISTÁN. & GÓMEZ, 2000:191).

Nas possibilidades

Eu adorava educação física, porque eu amo futebol. (*Marcela*)

Ao questionamento sobre o que os jovens encontravam de possibilidades na escola, as respostas foram diversas e apontaram para questões bastante objetivas, apresentando aspectos

que se relacionavam mais às situações voltadas aos momentos “fora da sala de aula”, como: as relações de amizades, aulas de educação física, aulas práticas na horta da escola, ou seja, espaços onde os estudantes têm maior liberdade de expressão, que conforme vimos anteriormente, segundo FREIRE (1998), DURAND (2000) e McLAREM (1992) podem ser entendidos respectivamente como: *diversos espaços, horas livres e estado de esquina de rua*. Estes momentos aparecem com maior ênfase do que exatamente aqueles que fundamentam o trabalho pedagógico ao qual a escola se volta. Nessa direção a estudante **Marcela** relata: *Eu adorava educação física, porque eu amo futebol. (Marcela)*. A partir deste relato, fica clara a identificação da estudante com uma das disciplinas escolares, visto que esta já trazia consigo uma pré-disposição para aquela atividade. Penso que seja este (o real interesse da estudante) e que a meu ver, o ponto por onde a escola deve iniciar seu trabalho de envolver o jovem ou mesmo a criança nos seus primeiros passos escolares, com as atividades e objetivos a que a escola se propõe.

Uma das estudantes não menciona amizades, educação física nem aulas práticas, mas aponta para outra possibilidade que a escola oferece, embora eventual - uma manifestação cultural que oportunizava a efetiva participação da estudante - diz: *Olha, o que eu mais gostava assim, na escola, era quando tinha a época do folclore, porque eu participava; era uma coisa diferente. Que eu me lembre é só. (Caroline)*.

No contexto da pesquisa, o que estes jovens trazem em sua memória escolar como contribuição positiva da escola nas suas vidas, são possibilidades que no dia-a-dia da escola aparecem muitas vezes como marginalizadas, sem visibilidade ou maior importância. Um dos estudantes (**Fernando**) respondeu ainda: *“Bom! Não tinha muita coisa legal. Que eu me lembre, assim, não tinha muita coisa legal”*.

Entretanto, ainda são as amizades que aparecem com destaque na memória dos jovens estudantes, conforme explicitou Carlos anteriormente quando responde sobre o que havia de melhor na escola, dizendo: *Eu acho que o que havia de melhor era a alegria de poder estar presente com os amigos*. Talvez por encontrarem na escola um dos lugares privilegiados de convivência com outras pessoas da mesma faixa etária, vivenciando situações comuns, o que lhes oportuniza a ampliação de suas redes de relacionamentos, de sociabilidades. Segundo DAYRELL (2007: 1110, 1111):

Uma série de estudos sinaliza a centralidade dessa dimensão que se desenvolve nos grupos de pares, preferencialmente nos espaços e tempos do lazer e da diversão, mas também presente nos espaços institucionais como a escola ou mesmo o trabalho. A turma de amigos é uma referência na trajetória da juventude: é com quem fazem os

programas, “trocam idéias”, buscam formas de se afirmar diante do mundo adulto, criando um “eu” e um “nós” distintivos.

Entendo que as relações sociais juvenis são de caráter relevante tanto para o campo de estudos sobre juventude, quanto para os processos educativos, e por isso defendo com CAMACHO (2004) que a condição juvenil seja considerada pela escola para além da categoria asséptica de “estudante”. E nessa direção, analiso que a instituição escolar, da forma como se organiza, sobrepõe a condição de estudante à de ser jovem, pois cria outro perfil que deve ser assumido pela mesma pessoa, ou seja, um perfil genérico de estudante, que com o passar do tempo deixou de atender às expectativas e as maneiras de ser dos jovens. Penso que, de modo geral, o jovem estudante não vê contemplada a sua condição juvenil na escola, exceto em raríssimos momentos como aulas de educação física, teatro e outros, que estão para além dos limites da sala de aula, como mencionado acima, mas que despertam seu interesse e envolvimento; e são exatamente estes momentos os que mais aparecem como representativos aos jovens sujeitos desta pesquisa. Segundo CAMACHO (2004):

Se por um lado, a escola e seus profissionais não têm noção de quem sejam seus jovens alunos, por outro lado, eles próprios se reconhecem com clareza como jovens e como alunos. Fazem uma distinção entre essas duas condições e agem conforme a conveniência do momento e da situação. Assim, se a escola não vê o aluno como jovem, ela não reconhece o direito dele à moratória, seja ela social ou vital. E daí decorre uma verdadeira intolerância da instituição e de seus representantes às condutas eminentemente juvenis. Para contornar tal situação, as novas gerações acabam construindo estratégias: dentro dos limites do espaço escolar se expressam como alunos na presença dos adultos e como jovens nas suas relações de sociabilidade com seus pares. (CAMACHO, 2004:340).

Aqueles momentos mais representativos, extra sala de aula, citados pelos jovens possibilitam a livre interação entre eles, favorecendo outras possibilidades de relacionamentos, trocas e provavelmente de aprendizado. Conforme CAMACHO (2004) são nestes momentos que os jovens assumem suas posturas juvenis. Nessa direção a jovem estudante **Zaira** relata:

Eu lembro que a educação física era legal. A brincadeira da professora eu gostava. A parte de jardinagem. Tinha um professor de jardinagem lá, que a gente fazia horta comunitária. A horta comunitária que era pro asilo, pro convento das freiras... E aí eu gostava... Isso eu gostava. Até mesmo porque eu já vinha do sítio né? Então era o meu mundo e a professora de educação artística fazia muito teatro, eu gostava também.

Concordando com CAMACHO (2004), entendo que seja necessário que as instituições que lidam com a educação dos jovens estejam atentas ao fato de que a condição

de estudante é um componente da sua condição juvenil e não, ao contrário. A constituição do sujeito jovem se dá também e especialmente na sua relação com o outro, nos seus grupos de pertencimento²⁷, de sociabilidade, que são espaços onde os jovens encontram significados, ou se reconhecem, e por isso é preciso que estes espaços sejam partilhados, ou assimilados pela escola, porque mesmo sem o devido reconhecimento da instituição, eles existem no seu cotidiano.

Nessa direção apontam SACRISTÁN e GÓMEZ (2000):

Os alunos aprendem e assimilam teorias, disposições e condutas não apenas como consequência da transmissão e intercâmbio de idéias e conhecimentos explícitos no currículo oficial, mas também e principalmente como consequência das interações sociais de todo tipo que ocorrem na escola ou na aula. (SACRISTÁN e GÓMEZ 2000:17).

Na continuidade, assim como perguntei aos jovens estudantes sobre o que percebiam como possibilidades na escola, questionei-os também sobre as possibilidades na EJA. As respostas foram semelhantes, porém, no que se refere ao período da escola o destaque das falas aponta para a sociabilidade nas amizades, viabilizada nos momentos extra-sala de aula, conforme mencionei acima, e no caso da EJA, a sociabilidade além de aparecer intimamente relacionada às amizades, aparece também muito forte na relação entre professor e estudante, conforme relata *Marina*:

Eu acho que é que a gente podia falar com os professores a vontade, né? A gente tinha alguma coisa eles vinham com a gente assim e falavam. Às vezes, como tem um monte de gente tímida, daí tinha vergonha de perguntar, na frente de todo mundo; Não! Aqui não! O professor ia lá, só com a pessoa, explicar as coisas. Ficava dando atenção. Mais liberdade pra falar o que achava, o que pensava, era bem legal.

Com este mesmo entendimento, o jovem *Rodrigo*, considera:

O que eu mais gostava, era a atenção dos professores. O professor Marcos, a professora Raquel... Aqueles que estão sempre puxando o aluno, faça isso!, Não deixe de fazer isso! É isso que incentiva o aluno a fazer. [...] eles estão sempre ali. Pegam o que você fez e “foi muito legal”, “parabéns”... O aluno fica bastante faceiro. (Rodrigo).

Estas falas concordam com o disposto nas *doze questões* que estruturam o trabalho pedagógico via *pesquisa*, adotado pela EJA em Florianópolis, quando diz que a participação

²⁷ Segundo DURAND (2000) são grupos que se constituem com seus pares, portanto, neste caso, jovens com outros jovens.

continuada nos processos de pesquisa altera muito profundamente as relações entre professores e estudantes, tirando a centralidade²⁸ absoluta da figura do *professor* no processo. (OLIVEIRA, 2004). Nas palavras do autor:

O processo é descentralizado: não é o *professor* (o único) que transmite conhecimento, mas a responsabilidade pela produção do conhecimento é de todos. Se o aluno recebe responsabilidades, o que é absolutamente necessário para o funcionamento da pesquisa, ele também recebe a possibilidade de tomar decisões. No processo de pesquisa se constrói um coletivo de trabalho; professores e alunos são um coletivo construindo uma pesquisa. (OLIVEIRA, 2004:55).

Nessa direção afirma DEMO (1990):

A organização do trabalho didático através do projeto de pesquisa não é um oferecimento, promessa ou argumento para um trabalho diferente, é sim o fundamento para o estabelecimento de novas relações entre professor, educando e conhecimento. (DEMO, 1990:120).

Tais idéias parecem ser respaldadas nesta pesquisa quando os relatos dos estudantes destacam a relação com os professores como uma das questões positivas da sua trajetória na EJA. Nesse sentido, de acordo com OLIVEIRA (2004:55), no processo da pesquisa se constrói um coletivo de trabalho. Professores e estudantes formam um coletivo construindo uma pesquisa.

Para RIBEIRO (2004):

O desafio do conhecimento na EJA não pode ser circunscrito àquilo que alunos e alunas devem aprender, ele também é provocação para que educadores e educadoras aprofundem seus conhecimentos – suas compreensões – sobre seus sujeitos da aprendizagem. Já que não temos a resposta, podemos caprichar na pergunta: como contribuir para a constituição de uma **escola flexível** em conjunto com esses **múltiplos sujeitos da EJA** que chegam até nós com as marcas da desigualdade de oportunidades (RIBEIRO, 2004).

Não é novo dizer que no processo educativo, além dos aspectos cognitivos, estão implicados – e por isso devam ser levados em consideração –, os aspectos afetivos desta relação. Nessa direção ensina um dos nossos grandes mestres, Paulo FREIRE (1998):

E o que dizer, mas, sobretudo que esperar de mim, se, como, não me acho tomado por esse outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto do querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura

²⁸ Segundo o autor, significa aquele tipo de centralidade que ele tem na escola disciplinar e conteudista.

ao querer bem não significa, na verdade, que, porque, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre *seriedade docente* e *afetividade*. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de *professor* no exercício de minha autoridade. (FREIRE, 1998:159, 160).

Com base nos depoimentos dos jovens sujeitos desta pesquisa, pode-se dizer que mesmo sendo esta a última instância, ou a segunda chance (CARRANO, 2007), na qual estes jovens podem recorrer com o intuito de dar continuidade ao seu processo de escolarização, as formas alternativas da referida proposta de trabalho, são consideradas por eles uma oportunidade significativa de reconstituição, no que diz respeito principalmente à relação estudante-professor-escola-ensino-aprendizagem, e consequentemente do seu perfil jovem-estudante, mais de acordo com as suas necessidades.

Um aspecto bastante destacado pelos jovens estudantes, refere-se ao trabalho em grupo e às saídas de campo, conforme explicita **Carlos**: [...] *talvez seja aquele trabalho em equipe. A gente perde o nervosismo. Os passeios... Eu nunca tinha ido num teatro antes, num museu. Aquilo incentivava bastante.* Estas saídas são momentos organizados pelo Núcleo de acordo com as necessidades levantadas pelas pesquisas em andamento, proporcionando visitas externas de caráter pedagógico, para que os estudantes qualifiquem seus trabalhos e/ou percebam-se sujeitos de direito ao uso dos equipamentos públicos ou possibilidades culturais disponíveis na sociedade.

Nos limites

Muita explicação pra pouco professor (*Carlos*)

Na busca de elementos que procurassem traduzir o mais fielmente possível a perspectiva dos jovens sujeitos da pesquisa, perguntei como contraponto, sobre o que entendiam como limites na EJA pela qual foram certificados no ensino fundamental. Encontrei num primeiro momento, analisando mais superficialmente, que sugeriam não haver nada do que eles *não gostassem*. Com um olhar mais atento deparei-me com algumas

questões que mereciam maior atenção, visto que a pesquisa como princípio educativo, tem por objetivo principal valorizar o interesse do estudante. Nesse sentido, o depoimento de uma das jovens quando falava do caderno de registro diário²⁹, que é um dos instrumentos de avaliação na referida proposta metodológica e utilizado diariamente pelos estudantes, dizia:

Ai, do diário. Não gostava daquele diário, mas fazia. Ai meu Deus, quando chegava assim... O diário era uma tristeza. Eles davam o diário pra gente comentar, mas não dava tempo. A gente tinha que escrever um monte. Tinha que escrever pelo menos meia folha. Às vezes era bom, às vezes era ruim. (Beatriz).

De acordo com alguns dos estudantes, este momento de relatar nos cadernos de registro diário torna-se enfadonho. Uma das críticas com relação a isso, conforme o relato acima é a respeito do tempo que é dispensado a esta atividade, que não era suficiente para que os estudantes escrevessem o que gostariam. Visto superficialmente, este momento parece mais uma obrigação diária que não apresenta resultados aos estudantes. Durante o período em que observei os trabalhos nos Núcleos, nada percebi como retorno de professores quanto a esta atividade, que nesse sentido muito se assemelha aos “conteúdos” da escola, sendo imposta verticalmente.

Além disso, percebi também a insatisfação no relato de **Juliano**, revelando uma crítica com relação à insuficiência de professores para o número de alunos ao dizer: *Muita explicação pra pouco professor. Um chamava, outro chamava e eles não davam conta*. Nesse caso, entendo que há coerência entre a fala do jovem estudante com o que sugere a proposta de trabalho, visto que ela prioriza o atendimento particularizado dos professores aos estudantes. Durante o período de observação, percebi que a frequência diária nas salas de aula ficava sempre entre 15 e 20 estudantes, com dois professores para dar atendimento aos pequenos grupos de pesquisa, que eram formados normalmente por três pessoas, o que muitas vezes de fato era insuficiente para o tempo demandado pelo atendimento a cada qual.

Numa outra perspectiva, no relacionamento diário com os estudantes dentro da metodologia da *pesquisa* da forma como é trabalhada na EJA de Florianópolis, deparei-me também, algumas vezes com a reivindicação das ditas “aulas”, ou seja, aquele formato de aula

²⁹ Instrumento de avaliação. É utilizado para relatórios diários, sobre o que ocorreu na noite de aula. São registrados nesse instrumento, dúvidas, impressões, questionamentos, sugestões. Estes relatórios devem ser lidos diariamente pelos professores que registram também neste instrumento, como forma de retorno do que foi exposto pelo estudante, com o intuito de criar uma outra forma de diálogo entre estudante e professor.

expositiva cristalizado pelo ensino fundamental tradicional, e que estes estudantes, de maneira geral, solicitavam, assim como expressa **Nilson** a seguir:

Eu acho que, talvez um pouco mais de aula os professores deviam fazer. Um pouco mais de conteúdo da matéria, assim. Não precisava se aprofundar tanto, mas pelo menos um pouco. Puxar um pouquinho mais pelo aluno, né?

A resposta pode expressar o estranhamento diante de uma nova perspectiva de ensino, estranhamento este que o jovem experimenta como necessidade de perceber contemplado no curso de EJA, as conhecidas “aulas” que a escola prioriza na sua prática. Pode evidenciar também a efetiva falta que lhe fez uma aula expositiva e dialogada – mesmo que por ser esta a experiência à qual foi durante mais tempo submetido, ou a mais amplamente reconhecida como aula - mesmo que tenha sido aquele o tipo de ensino que o próprio indicou, ou denominou não suficiente. Talvez ficasse de fato faltando algo que lhe parece importante, e que ele imagina que seria suprido daquela maneira. Entendo que esta necessidade advém de uma cultura escolar cristalizada, dominante na sociedade e em todos os níveis de ensino. Ela é justificada pelos estudantes, com a intenção de futuramente prestarem os vestibulares e ou concursos públicos. Penso que esta não seja uma justificativa somente dos estudantes. É comum verificarmos na sociedade, de um modo geral, inclusive em depoimentos cotidianos de alguns profissionais do sistema educacional o entendimento do processo educativo, com vistas aos supostos concursos públicos e ou vestibulares, que no meu entendimento, são instrumentos sociais que reforçam a exclusão. Esta expectativa nestes instrumentos é gerada também nos jovens estudantes, criando assim tal necessidade.

Na sequência questionei também os estudantes sobre os limites da escola. Quatro deles indicaram como limite uma disciplina, com destaque para: matemática; a prova foi apontada em duas respostas; outras duas revelaram não haver nada de ruim; dois não souberam responder; uma estudante mencionou uma professora; e outra relata: *Olha, o primeiro ano quando eu cheguei aqui, eles me excluíram muito, sabe, na quarta série. (Caroline).*

Ao ouvir esta resposta, indaguei o motivo que a fazia se sentir excluída, e ela continuou: *Não sei. Não lembro porque foi. Mas eu fiquei bem isoladona assim, sabe? Daí já fiquei traumatizada. Acho que só. Só porque me excluíram. (Caroline).*

Esta exclusão mencionada pela estudante parece fazer sentido, visto que, como relata anteriormente, veio transferida de São Paulo para Florianópolis. Segundo ela, teve que repetir a 4ª série do ensino fundamental, que já havia superado. No meu entendimento esta situação é

por si, motivo suficiente para deixar um estudante, seja ele, criança, jovem ou adulto, não apenas constrangido perante os outros, além disso, o fato de estar chegando a um espaço em que as pessoas (colegas de turma) já têm uma forma de relacionamento estabelecida provoca ainda mais o sentimento de não-pertencimento e de exclusão. E pela experiência como educadores, sabemos que a escola – salve talvez alguma honrosa exceção – não prevê momentos de acolhimento, adaptação e principalmente inclusão de um estudante que venha a ingressar durante o andamento do ano letivo.

Um pouco mais do conteúdo da matéria. (*Nilson*)

Ao serem questionados sobre o que mudariam na EJA, as respostas desses estudantes ficaram divididas em dois blocos. O primeiro apontava que não mudariam nada na EJA, porém solicitando o aumento do número de professores e da carga horária diária de trabalho, conforme algumas respostas que descrevo a seguir:

No momento eu não mudaria nada, do jeito que tá, tá muito bom. O conteúdo, os *professores*... Estão tudo de parabéns. (**Rodrigo**). *Hummm... Eu acho que poderia aumentar mais as aulas. Acho que poderia começar mais cedo e terminar mais tarde. Já aumentava.* (**Amanda**). *Ter mais professor.* (**Roberto**). *Na EJA? Não. Eu consegui aproveitar tudo. Dentro da EJA eu aproveitei tudo que tinha pra aproveitar, eu aproveitei.* (**Fernando**).

O segundo bloco declarou estar de acordo com a forma com que o curso está estruturado, porém, solicitam mais “conteúdos”:

Não! Achei bem interessante. É diferente o ensino. Só acho que tinha que ter mais um pouco de conteúdo, de matéria. Porque quando a gente chega assim no segundo grau, a gente sente falta. Agora a gente tem que correr atrás. (**Beatriz**). *Eu acho que daria mais atenção, talvez, Murilo, na parte assim que envolva português e matemática, [...]* (**Zaira**). *Acrésceteria matéria. Aula de matéria. Tipo umas duas vezes por semana, aula de matéria. Português, matemática, história. A gente tinha um professor no ano passado, que era o professor Marcos, eu acho que ele até continua, quando ele pegava uma pesquisa que entrava em história, eu acho que era a melhor aula, quando ele começava a falar. Eu acrescentaria isso.* (**Marcela**).

Este questionamento apontado pelos estudantes é também refletido por OLIVEIRA (2004), nos princípios que orientam a proposta pedagógica da EJA, de duas formas:

A primeira delas é que não são os “conteúdos”, não é a transmissão de determinados “conteúdos” a função da escola, mas a função da escola é a transmissão de formas de aprendizagem, de produção, apropriação e operação com e sobre o conhecimento. Formas de lidar com o conhecimento, formas de se apropriar do conhecimento. Importa saber

onde buscar a informação, saber lidar com a informação, saber sintetizar, saber argumentar, saber usar os instrumentos – por exemplo, a escrita – para acumular conhecimento, saber expor, saber defender seus pontos de vista. Essa lista aglutina alguns pontos que poderíamos chamar de conteúdos procedurais: os procedimentos que precisam ser dominados para o estabelecimento de uma relação produtiva e positiva com o conhecimento. (OLIVEIRA, 2004: 59).

De acordo com o autor estes são os conteúdos operacionais. “Só faz sentido aprendermos alguma coisa se pudermos fazer algo com o que aprendemos [...]”. (OLIVEIRA, 2004:60).

Na sequência das entrevistas, elaborei questões buscando o posicionamento dos jovens também em relação às mudanças que eles entendiam como necessárias à escola. Dois jovens disseram que mudariam as suas próprias posturas, pessoal e da família com relação à participação na vida escolar. Um deles diz: *Mudar? Não tem como mudar nada na escola. Mas eu fazia com que os pais chegassem mais junto. É isso que eu pretendo fazer com a minha filha. (Carlos).*

Carlos indica um entendimento de que a escola é uma instituição consolidada que não permite modificações na sua estrutura. Isto me faz pensar que talvez seja este um dos fatores que contribuem para que esta juventude, que passa pelos espaços escolares assuma para si a responsabilidade pelos conflitos existentes na sua relação com esta instituição.

Outros jovens manifestam a necessidade da contratação de um profissional da área de psicologia para trabalhar a relação professor-estudante na escola; mudanças com relação a horários de entrada e saída; e uma crítica dizendo que o ensino público e gratuito deve ser oferecido a todas as crianças nas suas próprias comunidades, devido ao preconceito e à dificuldade que uma criança da zona rural encontra para adaptar-se ao espaço escolar de uma comunidade mais urbanizada. Transcrevo a seguir estes relatos:

Eu acho que falta um psicólogo trabalhando dentro do colégio. Um psicólogo pros *professores* e pros alunos, né? Porque eu acho que tanto o *professor*, quanto o aluno, no caso de lá, precisa do psicólogo, porque às vezes um atrapalha o outro. (**Fernando**)

Eu acho que poderia mudar assim, acho que... A forma de ensino, talvez. Assim oh, por exemplo, eu digo assim... Acho que a educação, a secretaria da educação aí, assim né? Essas crianças que vivem... Porque ainda tem, sabe Murilo, em algum lugar ainda tem crianças que não vão pra escola, porque não tem, sabe? Crianças que não tem noção do que é uma sala de aula e de repente cair de pára-quedas numa sala de aula, na cidade, numa cidade movimentada, com aluno. Ele tá acostumado com outro mundo. Imagina uma criança lá do interior que nunca viu uma sala de aula, chega aqui no “Osmar Cunha”. Conviver com outras crianças. Assusta um pouco. Eu tava acostumada com outro mundinho, assim, sabe? Eu acho que de

repente tinha que dar um jeito pra eles estudar lá na colônia mesmo[...]. (Zaira).

Estas falas dão indícios de um posicionamento crítico dos jovens com relação à escola e às políticas de atendimento na educação. Seria interessante aprofundar uma investigação – o que pode ser objeto de um novo estudo –, criando condições para dialogar e ouvir mais a respeito do que os jovens têm a dizer sobre a escola. Até porque no contexto do sistema de ensino posto, tais críticas não têm sido objeto de atenção ou tido visibilidade nem “espaço”; mas que poderiam contribuir significativamente para repensar a escola e o seu cotidiano a partir do ponto de vista daqueles que por ela são atendidos.

No olhar sobre

Eu me sentia bem, também (*Amanda*).

Por fim, ao responderem sobre como se sentiam na escola, estes jovens relatam, em sua maioria que se sentiam bem. Aqueles que apresentam resposta diferente desta declaram como motivos: saber menos do que os outros; sentirem-se discriminados pela situação financeira; não obterem resultados satisfatórios nas provas; uma estudante afirma que se sentia mal na escola pela sua timidez, dizendo:

Eu era sempre muito, muito retraída, sabe? Sempre fui muito no canto, sempre preferi o canto lá... Sempre preferi não falar muito. Até que ontem, eu tava vendo uma fita da minha filha pequena na escola, e eu lembro que eu tava fazendo assim... (a estudante faz um gesto com as mãos que denota nervosismo, insegurança, ansiedade) né Murilo? Nossa! Eu tava querendo entrar num canto, porque eu era muito tímida, entendeu? Muito tímida mesmo. (Zaira).

Além da timidez, a estudante continua seu relato trazendo outra questão que é facilmente identificável no dia-a-dia da escola:

Eu me sentia mal, todo mundo sabia mais do que eu. Porque eu achava que eu não sabia tanto quanto os outros que tava lá. Eu tava bem pra trás deles, no saber deles, entendeu? Enquanto as meninas fazia redaçãozinha eu ainda tava na forma de juntar palavras, entendeu? [...] É, eu me achava inferior. Acho que talvez eu teria que ter começado numa série bem... Talvez na terceira série, por aí. Aí, eu acho que... Mas como eu já... A idade né, já não permitia. Aí foi quando também eu me mudei lá da Bahia e vim pra cá pra Florianópolis. (Zaira).

Nesse caso aparece também o caráter de exclusão mencionado por *Caroline* na questão anterior, aliado ao sentimento de inferioridade perante os colegas, que na perspectiva

do ensino tradicional pelo fato de dar o mesmo tratamento aos diferentes processos de ensino aprendizagem dos sujeitos, realça suas fragilidades, dificultando assim, a sua superação.

Ao Buscar depoimentos com relação à EJA, sob a mesma perspectiva, alguns estudantes responderam:

Lá na escola os *professores* chamavam os alunos que eram da colônia e os que não eram da colônia, com tratamento diferente, e aqui não! Era tudo igual. (**Zaira**). *Eu me sentia bem, também.* (**Amanda**). *Me sentia bem à vontade.* (**Marina**). *Eu gostava de estudar na EJA. Nunca faltei.* (**Roberto**). *Na EJA? Show de bola.* (**Fernando**).

A unanimidade ao responderem que se sentiam bem, apontando o que denominamos redes de relacionamentos (estudante-professor; estudante-estudante) constituídas com base nas atividades pedagógicas como o que havia de melhor na EJA, sugere-nos uma afinidade com a postura que esta modalidade de ensino vem assumindo nos núcleos estudados, ao procurar viabilizar uma proposta diferenciada exercitando outra relação com o conhecimento nas suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, com base nos dados construídos por esta pesquisa, pode-se sugerir que a Educação de Jovens e Adultos em Florianópolis, mais especificamente nos Núcleos estudados, tem conseguido oferecer (e não só) acolhimento e receptividade aos seus estudantes.

Na apropriação

É isso! Aprendi a ler, escrever. É importante né? (**Beatriz**)

Com o intuito de entender a relação com o conhecimento e a aplicabilidade deste a partir das suas trajetórias escolares, perguntei aos jovens se o aprendizado na escola havia sido útil em suas vidas. Nove estudantes afirmaram que sim, porém, nenhum deles conseguiu justificar de que forma percebem este aprendizado no seu cotidiano. Os outros três jovens declararam que não identificam a utilidade de tais “aprendizados”, dizendo:

Acho que não! O que eu aprendi mais lá? Português. Nem muito bem ainda. (Risos) (**Marina**)

Ah... *Eu não trago muita coisa não, dessa época da escola, não.* (**Caroline**)

Pouca coisa. Bem pouca coisa. Pouquíssima! Na verdade, não apurei quase nada pra minha vida. Praticamente eu não apurei nada. Porque, o que eu trabalhava era de pedreiro; era com hotel; era sempre serviço assim, mais pesado, coisa que não se usa muito. (**Fernando**)

As falas dos jovens entrevistados sugerem uma grande distância entre os saberes e conhecimentos trabalhados na escola e aqueles demandados na realidade do seu cotidiano. Nesse sentido, ao tecer considerações em torno da socialização juvenil, DAYRELL (2007) aponta:

Para os jovens, a escola se mostra distante dos seus interesses, reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam a sua formação, tornando-se cada vez mais em uma “obrigação” necessária tendo em vista a necessidade dos diplomas. Parece que assistimos a uma crise da escola na sua relação com a juventude, com professores e jovens se perguntando a que ela se propõe. (DAYRELL, 2007: 1106)

Ainda na perspectiva do questionamento anterior, saliento que perguntei aos jovens se poderiam citar algum conteúdo/conhecimento aprendido na escola. Também aqueles que responderam que o aprendizado escolar havia sido útil para a sua vida não conseguiram citar algum conhecimento aprendido, como revelam as seguintes falas: *Sei lá. Alguma coisa que eu aprendi lá e que agora posso fazer uso, eu não me lembro de nada. (Marina). Não me lembro. Faz tempo. (Juliano).*

Tais relatos poderiam dar-nos a impressão também de desinteresse por parte dos estudantes; refletindo sobre isso, encontrei em CHARLOT (2001) a seguinte análise:

[...] talvez o pouco valor que os jovens conferem aos conteúdos curriculares não seja resultante do seu “desinteresse”, e sim da dificuldade de encontrar um “sentido” para aquilo que os professores ensinam; sentido este que estaria presente se, por exemplo, em uma aula de português, ao ler um texto literário ou jornalístico com os alunos, o professor não se limitasse a trabalhar apenas a forma escrita, mas também abordasse o conteúdo tratado em sua relação com o contexto em que foi produzido e com as próprias vivências concretas dos jovens. Ao fazer isso, com certeza, apareceriam as “mensagens”, os valores de que falam os autores dos textos e que tanto interessam aos jovens [...]. (CHARLOT, 2001:47)

Os estudantes que conseguiram citar algo mencionaram elementos como: aulas de ciências; as quatro operações básicas da matemática; expressão, com as aulas de teatro; uma jovem disse que aprendeu a ler e escrever. Cito a seguir alguns trechos dessas falas. *A única coisa que lembro é praticar a letra. O básico da matemática (Carlos). Foi umas aulas que eu tive de ciências que eu adorei bastante. Umas aulas de ciências (Caroline). É isso, aprendi a ler, escrever. É importante, né? (Beatriz)*

Na sequência indaguei aos jovens sobre o seu aprendizado no que tange a construção do conhecimento no estudo pela *pesquisa* como princípio educativo, adotada na EJA. Foi

particularmente interessante – sobretudo, é claro, por ter trabalhado com tal proposta – perceber o entusiasmo com que manifestaram sua posição:

[...] da EJA eu aprendi bastante coisas, como: doenças, ervas, política, coisa que quase ninguém gosta né? Mas eu achei que tem muitos pontos interessantes dentro da política que vale a pena e a gente tem que se socializar com a política, não tem jeito de correr dela. **(Fernando)**

*A preservação do meio ambiente. Eu não dava a mínima importância para isso. Ah, falavam muito em preservação e aquecimento global e eu não tinha noção, assim, do que significava essa palavra, aquecimento global. Consegui aprender. Eu desenvolvi uma pesquisa com esse tema. **(Zaira)***

[...] Aprendi bastante sobre a Amazônia, sobre o corpo humano; com a pesquisa do balonismo e muito mais coisas. **(Carlos)**

A estudante **Marina**, que em outro momento diz que aprendeu um pouco de português na escola e que não vê utilidade do aprendizado escolar na sua vida, contou:

*Na escola era péssima em ciências. Eu não entendia, não me entrava na cabeça. Por isso que quando eu fiz o meu primeiro trabalho na EJA, se lembra? Sobre os cuidados com a voz? Que eu falei: Ah! aprendi um monte! Que falava sobre a garganta, a faringe, a laringe. Antes eu era péssima em ciências. Reprovei duas vezes na escola por causa de ciências. **(Marina)**³⁰*

Este relato da estudante **Marina**, está contemplado no que aponta CHARLOT (2001:47) citado anteriormente, quando indica que, muitas vezes, a maneira como os conteúdos escolares são colocados aos estudantes é que faz com que este perca o sentido, tornando-se desinteressante. No caso relatado por **Marina**, entendo que o que possibilitou que a estudante acessasse aquele conhecimento que a própria aponta como grande dificuldade de assimilação foi o modo como ele lhe foi proporcionado, uma vez que ela própria manifestou o interesse de saber a respeito, de forma que foi acessando e assimilando de acordo com a sua necessidade de aprender e por conseguinte, dissertar sobre o assunto, visto que os trabalhos individuais são socializados posteriormente, em momentos específicos, com os demais estudantes. Assim o seu envolvimento e compromisso com tal saber foi potencializado.

Nesse sentido, de acordo OLIVEIRA (2004) nos doze princípios que estruturam a proposta, o trabalho metodológico na EJA de Florianópolis desenvolve-se a partir da *pesquisa*, cuja problemática inicial é definida pelo próprio estudante, cujos interesses estão sempre muito próximos de sua realidade. Nessa direção apontou também a análise de documentos dos Núcleos, durante a qual pude constatar que geralmente são feitas *pesquisas*

³⁰ Marina é cantora numa igreja evangélica da qual participa

que discutem problemas diretamente relacionados com o cotidiano dos estudantes, como por exemplo, discriminação racial, problemas de saúde existentes na família, drogas, maus tratos e violência contra mulheres e crianças, curiosidades pessoais, preocupação com o meio ambiente ou até mesmo fatos históricos sobre os quais os jovens expressem interesse em conhecer melhor. Os estudantes indicam a escolha do assunto, no contexto do estudo pela *pesquisa* como fator relevante no desenvolvimento do trabalho, bem como a realização do trabalho e sua apresentação, efetuados na relação com os professores e demais estudantes.

A metodologia propõe que os jovens sejam orientados para o trabalho em grupo a partir dos seus interesses, para definição da problemática³¹ a ser estudada. Sobre isso, os jovens estudantes entrevistados apontam algumas possibilidades como às redes de relacionamentos constituídas no trabalho em grupo, o estudo a partir da sua necessidade imediata, dentre outros, conforme relatam a seguir:

Além das novas amizades que eu fiz com as pessoas mais experientes, de idade, tal... Lidar com as pessoas. Diferentes pensamentos.
(**Juliano**)

[...] Até, esse meu problema de coluna, na época, eu fui praticamente incentivado pelos colegas da sala de aula: “Pó, Fernando, tás com problema de coluna, então te aprofunda no caso do teu problema”. Aí, eu comecei a estudar sobre. Por causa do serviço; do esforço repetitivo que eu fazia durante o dia e que eu descobri que é a LER (Lesão por Esforços Repetitivos). Então eu aprendi bastante coisa aí.
(**Fernando**)

O mais curioso das respostas dos jovens estudantes é que alguns identificam como conhecimento o fato de terem aprendido a lidar com as pessoas; outros, a exporem seus pontos de vista, a posicionarem-se em relação às questões cotidianas; Destaco a seguir um trecho da fala de **Amanda**:

Aprendi a fazer o trabalho em grupo, debater com os colegas; falar mais a minha opinião, aquilo que eu penso né?

Entendo que trabalhar com o conhecimento escolar sob a ótica da *pesquisa* como metodologia se constitui num desafio metodológico, uma vez que faz parte da trajetória escolar de estudantes e de professores o aprendizado a partir dos currículos e conteúdos pré-estabelecidos sob a forma disciplinar³². E é desses conteúdos que o jovem **Nilson** expressa a

³¹ Questão inicial de interesse como no grupo. Orienta os percursos dos estudos.

³² Metodologia utilizada na escola seriada, que prioriza a apresentação dos conteúdos a partir das disciplinas, ou diversas áreas do conhecimento.

necessidade, considerando sua experiência na EJA – em suas possibilidades metodológicas de trabalho discutidas aqui –; sua fala aponta para a falta dos tais “conteúdos” escolares:

Agora é como eu disse, talvez na parte do conteúdo, talvez pecou um pouquinho só. Eu acho que peca um pouquinho porque talvez eles deviam dar um pouquinho mais de conteúdo. A gente vem pro segundo grau assim um pouco longe, assim distante, não sabendo tudo. Pelo menos a base que tenha a 6ª, 7ª, 8ª, um pouco daquilo ali.

Reforçando tal necessidade aqui apresentada por **Nilson**, e que ancorado na minha experiência, entendo fazer parte das expectativas dos estudantes da EJA de uma maneira geral. Transcrevo na íntegra o relato de outra jovem:

[...] Eu acho que daria mais atenção, talvez, Murilo, na parte assim que envolva português e matemática, que quando chega no ensino médio, falta um pouco do conhecimento. Mas, porém, não é motivo pra ninguém desistir, sabe? Dá também pra gente ir em frente. Mas tipo assim, se você é uma pessoa que não é persistente... Ah, vou deixar pra trás, assim. Porque no começo dá uma assustadinha assim, sabe? Eu vi que as meninas que fizeram sexta, sétima, no ensino regular, digamos assim, não tiveram tanta dificuldade, mas tipo eu e outras que não... Que desde lá, muito tempo sem estudar, deu uma... Principalmente matemática. Uns assuntos que não tem nada mais a ver. Português deu assim um pouco, mas nem tanto, porque a gente fazia muito resumo de texto, a gente fazia muita interpretação nas pesquisas. Eu não sei se no ano passado as professoras, assim, sabe, elas... A gente pesquisava, mas não podia copiar. Era uma exigência muito grande, que tinha, pra ninguém copiar o que pesquisava. Nego ia ler e fazer um texto do que entendeu. Entendeu? Então, não adiantava. Muitas e muitas das vezes, colegas tiveram que apagar, porque elas eram muito rígidas nesse ponto assim, sabe? “Não, você fez uma cópia do que você tirou na internet. A gente quer um texto que seja...” Eu lembro que muitas vezes elas diziam, a professora Jura, de matemática, “pode ser dez linhas, mas seja teu”. Ela dizia muito isso. Ai então quando chegamos aqui, em português, a gente não... Não foi tanto assim, entendeu? Foi mais o negócio de verbo, essas coisas, mas deu também de passar, legal. “(Zaira)”.

Apesar de reconhecerem todo o desenvolvimento no seu processo de ensino aprendizagem a partir da metodologia da *pesquisa* como princípio educativo, esses estudantes realçam a dificuldade na continuidade da sua escolarização, visto que o sistema educacional ao qual eles terão que retornar após o curso de EJA, de maneira geral mantém-se trabalhando disciplinarmente, a partir dos conteúdos dispostos em currículos pré-estabelecidos.

Ainda assim, dentro dessa questão, a totalidade dos sujeitos desta pesquisa avaliam positivamente o seu processo de ensino/aprendizagem na EJA.

Em se tratando de um estudo que tem como ponto de partida o interesse do estudante, que o coloca de imediato numa situação de escolha do “caminho” para dar início ao seu

processo de ensino aprendizagem com a formulação de uma problemática de *pesquisa* (que em si já demanda um exercício de organização de idéias e um aprendizado intelectual), entendendo que seja uma oportunidade de exercitar o aprendizado da autonomia do estudante em relação ao (seu) conhecimento.

Em função de se tratar de trabalhos desenvolvidos em pequenos grupos, a proposta também sugere a discussão entre os pares, motivando o debate, a negociação e consequentemente provocando posicionamentos pessoais e argumentação na defesa dos diferentes pontos de vista. Entendo que mesmo na pior das hipóteses esse processo pode colocar o jovem numa situação em que ele valorize mais a solidariedade ou a amizade, do que propriamente o seu desejo individual, deixando prevalecer assim, o desejo do grupo.

No que tange ao desenvolvimento do trabalho na relação com os demais, os jovens destacam a dinâmica da busca de dados e informações de forma partilhada. Destacam também a necessidade do acompanhamento dos professores e professoras, discutindo e orientando-os nos passos da *pesquisa*:

Aqui não! Aqui tem um projeto, que a gente, o *professor*, desde o começo até o final o *professor* tá junto. Um ajuda, o outro ajuda ensinando do jeito que faz, né? Todo mundo aprende. Aprendi bastante. (**Rodrigo**)

Como a gente trabalha muito com pesquisa, na realidade, aí o diálogo é maior, com os colegas, com os professores; mais constante e tu aprende a conversar e aí tu vai ouvindo as palavras que os professores têm; os colegas. Tu aprende a falar melhor, é assim!(**Nilson**)

Eu aprendi a pesquisar, né? Procurar atrás do que eu quero. Correr atrás. E, tipo assim... Eu aprendi a não ter vergonha de falar. Sempre fui muito quieta, né? (**Marina**)

Para Paulo Freire (1998), ensinar exige saber escutar. Segundo ele:

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que *aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar* com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, *fala com ele*, mesmo que, em certas condições precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar *impositivamente*. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O professor que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com* ele. (FREIRE, 1998: 127, 128)

É com o intuito de reiterar o significado do diálogo no processo de escolarização dos jovens, apontado nos seus relatos, que trago tal consideração deste que foi um dos nossos grandes mestres, sustentando sua importância no trabalho pedagógico.

Eu quero ver se consigo fazer o vestibular (*Fernando*)

É perceptível na fala de alguns estudantes, a partir do questionamento sobre como ele/a percebe o seu aprendizado na EJA, uma mudança de postura frente ao mundo, às suas dificuldades, necessidades, inclusive re-alimentando a vontade de continuar estudando. Algumas falas reforçam esta percepção, dentre as quais destaco:

*Hoje em dia se me perguntar, eu sei falar mil coisas de aquecimento global, sabe? Me tornei assim, uma defensora da natureza. Eu aprendi muita coisa assim que eu passo em casa, pras minhas filhas, passo pras minhas irmãs e passo pros vizinhos que eu vejo fazendo coisa errada, eu [...] Comecei lá pela rua assim... As lixeiras... Mandeí todo mundo mudar as lixeiras, porque as lixeiras caíam lixo por cima. É uma quantia pequena, mas que desemboca...Vai pro mar [...] Aí eu fiz um mutirão com o pessoal lá da rua... Vamos limpar isso aí. Isso foi a partir da pesquisa. (**Zaira**)*

A estudante explicita não só a assimilação do conhecimento trabalhado, como também a aplicação deste conhecimento com a intervenção direta na sua comunidade.

Ainda sobre a mesma pergunta, destaco as palavras de outra estudante do Núcleo Serrinha, que também deu continuidade aos estudos, cursando agora o ensino médio:

*Foi muita coisa. Não sei se... Na época que eu tava estudando ali no EJA, era a época que eu tava trabalhando. Eu senti que eu mudei bastante, sabe? Até hoje aqui na escola, o pessoal fala assim: hoje vai ter apresentação. Até hoje vai ter e o pessoal fica tudo assim meio nervoso e eu não, porque lá eu aprendi a falar melhor. (**Caroline**)*

Considero importante também salientar a seguinte afirmação:

*[...] eu quero ver se eu consigo fazer o vestibular; com certeza eu vou fazer. A minha meta é esta. Não quero parar os estudos agora tão cedo. [...] Eu digo pra mulher em casa que eu não vou parar de estudar nunca mais, porque mesmo que não dê pra ir pro colégio, mas pelo menos eu compro um livro, estudo em casa, leio. To lendo um livro em casa e já to aprendendo alguma coisa. (**Fernando**)*

Este jovem traz um aspecto que considero fundamental, que é o de uma nova perspectiva para o futuro ao manifestar a sua intenção de prestar vestibular. E demonstra o seu entendimento de que passar no vestibular não dependerá exclusivamente do aprendizado

escolar. Ele relata que é possível trilhar “parte do caminho” por outros meios, fazendo uso da autonomia aprendida na relação com o conhecimento. Ao levar em conta que são estudantes que encontraram na Educação de Jovens e Adultos, talvez, a sua última oportunidade de escolarização, e reconhecendo que conforme a realidade nacional, o trabalho pedagógico da EJA no município de Florianópolis também se constitua de forma conflituosa e cerceada por limitações de caráter administrativo, financeiro, físico, ou mesmo pedagógico, tais constatações dos jovens representam, de maneira significativa, a reconstituição dos seus vínculos com a escola e, sobretudo, com o conhecimento escolar.

Considero importante salientar que, dos 12 entrevistados, sete deram continuidade aos estudos imediatamente após a conclusão do Curso de EJA. Embora tendo interrompido os estudos, os demais – cinco estudantes –, manifestaram o desejo de continuar estudando, em todos os casos justificando os motivos que os fizeram parar – na sua fala aparecia como interrupção que pretendiam temporária – de estudar naquele momento.

Lidar com as opiniões e com as pessoas mais experientes (*Juliano*)

Ao responder a perguntas mais específicas sobre sua perspectiva de futuro com relação à escolarização, observei também que estes estudantes percebem na sua prática a reconstrução de relações sociais fundamentais como família e trabalho, bem como a sua relação com a escola, conforme também percebido anteriormente, a partir dos conteúdos e/ou conhecimentos construídos no decorrer do curso de EJA. Demonstram ainda de que forma aqueles conhecimentos permeiam o seu cotidiano, proporcionando reflexões e atitudes que alteram sua interação com o meio social em que estão inseridos, resultando em novas posturas e nova “visão de mundo”. Nas palavras do jovem **Juliano**: *Como eu falei né, lidar com as opiniões e com as pessoas mais experientes.*

Reconhecem essas posturas como parte do aprendizado na EJA - talvez na escola tais aspectos não tenham a mesma visibilidade, possivelmente por não se enquadrarem nas várias disciplinas que sustentam a prática escolar, porém, esta é mais uma questão para possíveis estudos posteriores.

Falas sobre transformação nas suas relações sociais aparecem também quando os jovens refletem a respeito do que deveria mudar na escola. Nesse sentido, **Carlos** ressalta a importância da participação da família na escola dos filhos e diz ainda que seja dessa forma que pretende acompanhar sua filha. **Nilson** também considera que ao desenvolver e apresentar as *pesquisas* trabalhou a sua capacidade de lidar com as pessoas, refletindo diretamente nas suas relações profissionais: [...] *Lidar diretamente com as pessoas, com o*

público na realidade, por causa das apresentações, né? Isso melhorou muito, principalmente até no serviço, no modo de falar.

Colabora também com essa postura, o depoimento de **Fernando** – que estava há mais de dez anos fora da escola, e após o curso de EJA ingressou no ensino médio através do CEJA – que ao refletir se o aprendizado construído na EJA pode contribuir para o seu futuro, referindo-se ao momento atual, no ensino médio, ressalta:

Às vezes tem uma coisa que a gente não pega, ou pega por cima, porque a apostila não diz tudo. A apostila sempre falta uma explicação a mais. Aí a gente vai lá no computadorzinho e pesquisa aquele tema que ficou faltando ali. Que nem foi com o trabalho de biologia. Teve uns três ou quatro conteúdos ali, que não deu pra entender, aí eu pesquisei. Eu pesquisei, fiz o trabalho, entreguei pra a professora e ela disse assim: “Fernando o teu trabalho foi o mais completo. Falou do início ao fim, todo completinho, sem faltar nada”. E não tinha nada que tava na apostila, eu pesquisei tudo por fora.
(**Fernando**)

Entendo que os dados indicam que no ensino via *pesquisa* o estudante faz o caminho inverso à forma como os conhecimentos são tratados na escola tradicional. Ele vai, a partir das suas necessidades, buscar o conhecimento, atribuindo significados àqueles *conteúdos* que mais se aproximam da sua realidade.

Há de se levar em conta vários fatores que interferem diretamente na construção desse processo de ensino/aprendizagem, como por exemplo, a infra-estrutura física e administrativa que dão suporte ao trabalho; formação específica aos professores que orientam o processo; espaço e tempo disponível para os trabalhos extra-classe, ou *pesquisas* de campo; visitas pedagógicas, enfim, fatores que se não corresponderem à necessidade, podem dificultar o processo. Analisar as condições nas quais professores e professoras realizam seu trabalho, e alunos e alunas efetuam sua formação deve ser não apenas parte constitutiva das políticas de EJA da Secretaria Municipal de Florianópolis, como também pode vir a ser objeto de uma nova pesquisa.

*Ah, que ninguém me dê piedosas intenções,
Ninguém me peça definições!
Ninguém me diga: "vem por aqui"!
A minha vida é um vendaval que se soltou,
É uma onda que se alevantou,
É um átomo a mais que se animou...*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta dissertação busquei compreender as percepções dos jovens egressos da EJA sobre a sua condição juvenil e sobre suas trajetórias de escolarização, procurando analisar as possíveis interferências desses processos em suas interações sociais.

Nesta perspectiva construí algumas reflexões e considerações sobre as categorias “conhecimento”, “socialização”, e “sociabilidade”, a partir do ponto de vista dos autores e autoras que estudam estas questões, mas, sobretudo, a partir dos dados construídos no processo de realização deste trabalho com base nas respostas dos jovens estudantes sujeitos desta pesquisa.

Identifiquei no decorrer deste trabalho juventudes comuns e plurais. Comuns por fazerem parte de uma mesma geração, trazendo consigo muita força na luta pela vida e principalmente uma expectativa por um futuro em melhores condições; e plurais pelas características socioculturais que os tornam seres únicos, construindo a suas trajetórias e compondo de maneira singular a sua história.

Estes jovens estudantes a que me refiro são sujeitos que estão expostos a um processo de exclusão não somente escolar, visto que são jovens trabalhadores e trabalhadoras, e por isso, destituídos de muitos dos direitos pertinentes às juventudes das outras classes sociais. Pela necessidade da sobrevivência estes jovens não podem viver efetivamente uma juventude com tempo destinado ao estudo, ao lazer, à experimentação das diversas possibilidades culturais e artísticas, tendo o trabalho como uma opção e não como uma necessidade de sobrevivência. Percebem-se na *condição* de jovens, porém não se reconhecem na *situação juvenil* quando apresentam uma compreensão de juventude que não contempla os seus modos de vida. Esta afirmação vem ao encontro do meu primeiro pressuposto de pesquisa, que indicava que os jovens não se reconheciam nesta situação. Porém com a pesquisa realizada e os dados analisados, é possível dizer que não se percebem, não somente pelo fato de que a escola não os reconheça como jovens para além da condição aluno, mas também por muitos outros fatores, dos quais se destaca a necessidade da sobrevivência, que interfere diretamente em suas formas de vivenciarem as sua(s) juventude(s).

Quanto ao segundo pressuposto inicial, os dados construídos por esta pesquisa permitem reafirmar que as trajetórias escolares anteriores à EJA estão muito próximas destes jovens, e com isso estão ainda muito presentes os perfis que (os) construíram como estudantes, os modos de se relacionarem com a escola, as relações que foram possibilitadas

naquele espaço. Assim, quando adentram ao espaço escolar para cursarem a Educação de Jovens e Adultos, independente da proposta de estudo que procura estabelecer outra forma de relação, tanto pessoal, quanto com o conhecimento, estes jovens se manifestam com a mesma intencionalidade, custando a apreender que neste espaço as necessidades ou expectativas são outras.

Em média estes jovens estudaram até a sétima série³³ do ensino fundamental, resistindo a todo processo classificatório e excludente pelo qual são submetidos aqueles estudantes que não se encaixam ao perfil do *bom aluno* que a escola sugere. Com muita dignidade e quase entrando para a fase adulta da vida, estes jovens ainda encontram motivação para recorrerem à EJA com o intuito de prosseguir na sua caminhada escolar. Segundo CARRANO (2007), esta é a escola da “segunda chance” e no meu entender, talvez a última. Por isso, considero de fundamental importância que nós, educadores e educadoras desta modalidade de ensino sejamos incansáveis, dentro das possibilidades que nos são oferecidas, na tentativa de cada vez mais, acolher, motivar, se relacionar, reconhecer e incluir os modos de ser destas juventudes a que temos acesso no espaço escolar; sobretudo porque segundo os próprios jovens, de acordo com as suas trajetórias, não encontraram guarida na escola para as suas necessidades e expectativas.

Assim, com esta pesquisa encontrei pistas que indicam que estes estudantes são jovens que trazem consigo uma trajetória truncada de escolarização, com reprovações, desistências e abandonos. Concordando com CARRANO (2007), estes que recorreram à EJA para conclusão do ensino fundamental ainda vêem a escolarização como uma possibilidade para o futuro. É possível dizer ainda, que neste caso, o estudo pela pesquisa, da forma como vem sendo trabalhado na modalidade de EJA nos Núcleos estudados, foi fundamental para a reconstituição dos seus vínculos tanto com o conhecimento como na sua relação com a escola, passando a atuar, nestes espaços com maior segurança e autonomia.

Para CHARLOT (2001) “o respeito à sua opinião, a sua trajetória de vida, à sua cultura e seus saberes, são importantes para a construção de novos saberes, considerando que o conceito de relação com o saber implica o de desejo”. Assim, é importante ressaltar que a reconstituição dos vínculos escolares significa também uma reconstituição da sua relação com

³³ Oitavo ano escolar, a partir da aprovação da Lei Municipal N° 7508, aprovada em 27 de dezembro de 2007, obedecendo o disposto na **Resolução nº 3 do Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica**, de 03 de agosto de 2005, que define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, alterando, entre outros, o art.32 da Lei Federal nº 9.394/96, que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

o conhecimento e principalmente uma possibilidade de mudanças nas suas relações sociais, conforme expressam alguns jovens sujeitos desta pesquisa. De acordo com CHARLOT (2001) “a relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e consigo”. Assim, os vínculos que se estabelecem na relação entre professor(a) e estudante, possibilitada no estudo pela pesquisa, são determinantes para o processo de construção do conhecimento e principalmente para a permanência e continuidade nos estudos.

Nesse sentido, foi possível analisar também, com base nas falas dos jovens estudados, que com o estudo pela pesquisa eles redimensionaram de alguma maneira sua relação com o mundo, quando sinalizam uma mudança de atitude frente às necessidades das comunidades onde vivem, demonstrando um cuidado especial e a preocupação com a preservação do meio ambiente, trabalhando pelo bem comum, e também quando dizem que sentem-se com mais autonomia e autoridade para manifestarem-se nas suas relações de trabalho.

Nos espaços escolares por onde circularam estes jovens – escola e EJA – a sociabilidade representou um fator também significativo na constituição das suas trajetórias escolares. Tanto nas experiências da escola quanto da EJA, eles reconhecem o valor das suas redes de relacionamento, apontando-as como uma das coisas mais importantes nas suas trajetórias escolares. No que diz respeito à escola, indicam seus pares como elementos importantes nas suas redes de relacionamentos. No que tange à EJA, além dos seus pares, estes jovens apontam também a presença do professor de forma significativa e constituinte destas redes.

A história mostra até este momento que ainda não dispomos de uma política pública de Estado para o atendimento à população que necessita da Educação de Jovens e Adultos para dar continuidade aos estudos. Porém é possível perceber que algumas iniciativas vêm sendo adotadas pelos governos em nível nacional e local como: a criação da SECAD, o reconhecimento da EJA enquanto modalidade de ensino, programas como PROJOVEM E PROEJA, criação de um departamento na Secretaria Municipal da Educação que trata exclusivamente desta modalidade de ensino, etc. Iniciativas que contribuem para o avanço no atendimento às necessidades desta modalidade de ensino e que principalmente fomentam a geração de uma política pública de Estado para a EJA.

É importante considerar neste momento que ao iniciar esta pesquisa eu carregava a expectativa de responder e resolver muitos dos meus questionamentos, porém, é fundamental ponderar que aos questionamentos iniciais, no decorrer do processo, foram somando-se outros e novas possibilidades foram sendo vislumbradas, fazendo com que este estudo servisse como

meio para que novas inquietações e demandas fossem surgindo, como a da necessidade de aprofundamento em muitas das questões tratadas aqui, bem como de novas perspectivas de estudos com vistas a complementar esta, que considero foi um marco inicial na minha formação como pesquisador.

Uma das possibilidades para qual este trabalho muito me instigou, foi a de dar seqüência a esta pesquisa, acompanhando estes mesmos jovens e seu desempenho na continuidade dos estudos no ensino médio. Outras já apontadas no texto desta dissertação são: Um estudo que dê visibilidade ao que os jovens têm a dizer sobre a escola; outro que analise as condições nas quais professores e professoras realizam seu trabalho, e alunos e alunas efetuam sua formação; outro ainda que verifique de que forma as práticas sociais dos jovens são afetadas pelos conteúdos escolares.

E não poderia finalizar sem explicitar minha compreensão de que, na sociedade contemporânea – capitalista, desigual, excludente, que valoriza a concentração de renda –, a escola cumpre um papel muito limitado. Além da garantia de acesso e permanência em uma educação de qualidade, esta juventude de que falo aqui necessita de outras garantias – como lazer, moradia, emprego, saneamento básico, saúde – essenciais para a sua formação e para a sua vida.

*Não sei por onde vou,
Não sei para onde vou
Sei que não vou por aí!*

Quanto mais penso sobre a prática educativa, reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós, tanto mais me convenço do dever nosso de lutar no sentido de que ela seja realmente respeitada. (FREIRE, 1998:107)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAD, Miguel. **Crítica Política das Políticas de Juventude**. In: FREITAS, Maria Virgínia; PAPA, Fernanda de Carvalho (org.) *Políticas Públicas: juventude em pauta*. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. **Políticas Públicas de Juventud desde la perspectiva de la relación entre convivencia, ciudadanía y la nueva condición juvenil en Colombia**. Políticas Nacionales, Ediciones CIDPA, Viña del Mar 2003a.
- ABRAMO, Helena Wendel. **Condição juvenil no Brasil contemporâneo**. In: Retratos da juventude: análise de uma pesquisa nacional. São Paulo. Editora Fundação Perseu Abramo. 2005.
- _____. **Cenas Juvenis**. São Paulo: Scritta, 1994.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito Lingüístico, o que é, como se faz**. São Paulo. 2ª ed. Edições Loyola. 1999.
- BELTRAME, Sonia A. Branco. **Educação de Jovens e Adultos no Município de Florianópolis: uma proposta inovadora**. In: HADDAD, Sérgio. *Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA: Um estudo de ações do poder público em cidades e regiões metropolitanas brasileiras*. São Paulo. Global Editora. 2007.
- BERGER, Peter e LUCKMANN, Thomaz. **A construção Social da Realidade: Retrato de sociologia do Conhecimento: tradução de Floriano de Souza Fernandes**. Petrópolis: Vozes 1985.
- BRANCO, Pedro P. M. **Juventude e Trabalho: desafios e perspectivas para as políticas públicas**. In: Retratos da Juventude Brasileira: Análises de uma pesquisa nacional. Editora Fundação Perseu Abramo e Instituto Cidadania. São Paulo. 2005.
- BRASIL. Constituição Brasileira. 1934.
- _____. Lei nº 4024. **Diretrizes e Bases para a Educação Nacional**. Brasília, 1961.
- _____. Lei nº 5692. **Diretrizes e Bases para a Educação Nacional**. Brasília, 1971.

_____. Lei nº 9394. **Diretrizes e Bases para a Educação Nacional.** Brasília, 1996.

_____. Lei 4530. **Plano Nacional da Juventude.** 2004.

_____. Ministério da Educação. **Documento Base Nacional preparatório à VI CONFINTEA.** Disponível em: www.forumeja.org.br. Acessado em 01/04/2009.

_____. Conselho Nacional de Educação/CNE – Câmara de Educação Básica/ CEB. Resolução 03/2005 que define normas nacionais para ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Brasília, 2005.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. M: **A Invisibilidade da Juventude na Vida Escolar.** In: Revista Perspectiva. Florianópolis: UFSC – CED. Jul./Dez. Vol. 22, n. 2. 2004.

CARRANO, Paulo César R. **Educação de Jovens e Adultos e Juventude:** o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. In: Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007.

_____. **Identidades Juvenis e Escola.** Revista de educação de jovens e adultos, nº 10, nov. 2000. Alfabetização e cidadania.

CHARLOT, Bernard (org.). **Os Jovens e o Saber:** Perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DAYRELL, Juarez. A Escola "Faz" as Juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. In: Revista Educação & Sociedade. nº.100, vol. 28. Campinas, out. 2007.

_____. **A Música Entra em Cena:** o rap e funk na socialização da juventude. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2005.

_____. **O Jovem Como Sujeito Social.** In: Revista Brasileira de Educação. nº. 24. Rio de Janeiro, set./dez. 2003.

DEMO, Pedro. **Conhecer e Aprender – Sabedoria dos Limites e Desafios.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Pesquisa e Construção de Conhecimento.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

_____. **Pesquisa, Princípio Científico e Educativo.** São Paulo: Cortez, 1990.

DURAND, Olga Celestina da Silva. **Jovens da Ilha de Santa Catarina: Sociabilidade, socialização** (tese). USP, 2000.

FILHO, Lourenço. **Introdução ao Estudo da Escola Nova**. São Paulo: Melhoramentos, 1950.

FLORIANÓPOLIS. Conselho Municipal da Educação. Resolução CME Nº. 01 de 17/12/2008.

FLORIANÓPOLIS. Lei 7508. **Lei Municipal Ordinária**. 2007.

FRAGA, Paulo Cesar Pontes e IULIANELLI, Jorge Atílio Silva. **Jovens em Tempo Real**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 8ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FUCK, Irene Terezinha. **Alfabetização de Adultos**. Relato de uma experiência construtivista. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GOMES, Nilma L. **Educação, identidade negra e formação de professores: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. In: Educação e Pesquisa. vol. 29 no.1 São Paulo. Jan./June 2003.

GÓMEZ, A. I. Pérez. **Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HADDAD, Sérgio. **Estado e Educação de Adultos (1964-1985)**. 1991. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1991.

_____. **Série Estado do Conhecimento - nº 8**. Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986 / 1998). Brasília DF: MEC/Inep/Comped. 2002.

HADDAD, Sérgio e DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de Jovens e Adultos**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo: ANPED, 2000, n. 14.

IBGE. **Síntese dos Indicadores Sociais**. 2004. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/noticias/jovens_estudo_trabalho.html. Acessado em 28/03/2009.

- KEHL, Maria R. **A juventude Como Sintoma da Cultura**. In: R. Novaes, & P. Vannuchi, (Comps.). *Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*, São Paulo: Fundação Perseu Abramo e Instituto Cidadania. 2004 (p.89-114).
- LIMA, Donizeti J. de. **Só Sangue Bom**: construção de saberes resistência cultural como expressões do protagonismo juvenil. Dissertação de Mestrado apresentada ao P.P.G.E-UFSC. Florianópolis, 2003.
- LOPES, Selva P. e SOUSA, Luzia S. Artigo: **EJA: uma educação possível ou mera utopia?** www.cereja.org.br (acessado em 07/03/2009)
- LUDKE, Menga e ANDRE, Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MARGULIS, Mário. **¿Juventud o juventudes?** In: Revista Perspectiva. Florianópolis: UFSC CED. Jul./Dez. 2004. Vol. 22, n. 2.
- _____. **Juventud: uma aproximação conceptual**. In: *Adolescência y juventud en América Latina*. Costa Rica/Cartago. Libro Universitario Regional. 2001
- _____. **La Juventud es más que una palabra**. Ensayos sobre la cultura e juventud. Buenos Aires: Editorial Biblos, 1996.
- MEDEIROS, Maria das Graças Lucena de. **Novos Arranjos Familiares**: inquietações sociológicas e dificuldades jurídicas. www.abep.nepo.unicamp.br (acessado em 27/04/09)
- McLAREN, Peter. **Rituais da Escola**: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Juracy C. Marques, Angela M. B. Biaggio (Trad.); Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.
- MELUCCI, A., FABBRINI, Anna. *L'età dell'oro: adolescenti tra sogno ed sperienza*. Milano: Feltrinelli. 3ª ed. 2007
- OLIVEIRA, Gilvan M (org.) **Interesse, Pesquisa e Ensino** – Uma Equação para a Educação Escolar no Brasil. Florianópolis. Pref. M. de Florianópolis. 2004.
- OLIVEIRA, Martha Kohl de. **Jovens e Adultos Como Sujeitos de Conhecimento e Aprendizagem**. In: RIBEIRO, Vera M. (Org.). *Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras*. 1ª ed. Campinas/SP, 2001.

PAIS, José Machado. **Culturas Juvenis**. Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1996.

_____. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

PERALVA, Angelina T.; SPOSITO, Marília P.(org.). “Juventude e Contemporaneidade” **Revista Brasileira de educação**. ANPED, 1997.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de Aluno e o Sentido do Trabalho Escolar**. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. **A Pedagogia na Escola das Diferenças**. 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PMF- Prefeitura Municipal de Florianópolis, Secretaria M. da Educação, Departamento de Educação Continuada. Caderno para estudantes, Florianópolis, 2004.

RÉGIO, José. Poesia Cântico Negro.

RIBEIRO, Eliane Andrade. **A educação de jovens e adultos e os jovens do "último turno": produzindo outsiders**. Faculdade de Educação da UFF/Eliane Ribeiro Andrade. – Niterói, 2004. Tese de doutorado. 228p.

SACRISTÁN, J. G. e GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**, 21ª ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados. 1991b.

_____, **A Nova Lei da Educação – LDB Trajetória Limites e Perspectivas**. São Paulo: Autores Associados. 1997.

SPÓSITO, Marília P. **Série Estado do Conhecimento** - nº 7. Juventude e escolarização. Brasília DF: MEC/Inep/Comped. 2002.

_____. **Algumas Reflexões e Muitas Indagações Sobre as Relações Entre Juventude e Escola no Brasil**. In: Retratos da Juventude Brasileira: Análises de uma pesquisa nacional. Editora Fundação Perseu Abramo e Instituto Cidadania. São Paulo. 2005.

VIEIRA, Maria Clarisse. **Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos** – Volume I: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil. Universidade de Brasília, Brasília, 2004

ÍNDICE DOS ANEXOS

ANEXO I - Transcrição das entrevistas realizadas com doze jovens estudantes egressos do curso de EJA, do município de Florianópolis, dos Núcleos Serrinha e Canasvieiras.,	II
ANEXO II – Questionário (legenda do próximo quadro) aplicado aos jovens que participaram da pesquisa,	XXX
ANEXO III - Tabela dos dados trabalhados nos capítulos II e III da dissertação,	XXXIII

ANEXO I - Transcrição das entrevistas realizadas com doze jovens estudantes egressos do curso de EJA, do município de Florianópolis, dos Núcleos Serrinha e Canasvieiras

01. Sempre estudou em escola pública?

- Juliano** - Sim.
Marina - Sim
Amanda - Sim.
Roberto - Sim.
Carlos - Sim.
Rodrigo - Sim.
Fernando - Sempre.
Nilson - Sim. Sempre.
Zaira - Sempre.
Caroline - Foi.
Beatriz - Sim. Sempre.
Marcela - Sempre.

Já foi reprovado/a na escola?

- Juliano** - Três vez. *Por quê?* Reprovei por preguiça, mais por preguiça mesmo. Me esforçava, mas não o suficiente pra tirar nota boa.
- Marina** - Duas *Por quê?* Na escola era péssima em ciências. Eu não entendia, não me entrava na cabeça. Por isso que quando eu fiz o meu primeiro trabalho na EJA, se lembra? Sobre os cuidados com a voz? Que eu falei: Ah! aprendi um monte! Que falava sobre a garganta, a faringe, a laringe. Antes eu era péssima em ciências. Reprovei duas vezes na escola por causa de ciências.
- Amanda** - Sim. Uma vez, por nota.
- Roberto** - Sim. Quatro vezes, por nota.
- Carlos** - Sim. Várias
- Rodrigo** - Não! Nunca fui reprovado. O meu atraso nos estudos é por ficar fazendo muita mudança. Ficar de cidade pra cidade chegava no colégio não tinha vaga, tinha que esperar um tempo, daí me atrasei nos estudos. E uma vez foi porque eu tive que parar de estudar, porque eu fui pro... Morei no Paraguai doze anos! Pra ir no meu colégio era daqui... Que nem daqui lá no Rio Vermelho. Pegava a minha bicicletinha e me mandava. Era longe pra caramba. Daí acabei parando de estudar... Até que fui embora pra Foz do Iguaçu, cheguei lá e os meus estudos não valeram. Eu já tava quase na 5ª. Fizeram voltar tudo de novo. Fizeram eu voltar dois anos pra trás. Até eles consideraram alguns anos e me voltaram quase dois anos pra trás. Eu já tava na quarta série e aí fui lá pra 2ª. Me atrasei pra caramba.
- Fernando** - Reprovei três vezes. Reprovei a primeira vez na segunda série, mas, por problema de saúde. Não consegui pegar as provas. Eles davam aquelas provinhas, né? Reprovei na quinta série, também por problema de saúde, tava com hepatite, na época, perdi as provas e não fiz. Aí depois só vim reprovar na oitava. Foi o ano em que eu desisti.
- Nilson** - Não.

Zaira - Sim, duas vezes. Eu acho que foi a mudança de uma escola da zona rural, com um professora que alfabetizava a gente. Porque eu morava num sítio, numa colônia. E como há muito tempo atrás assim... Agora não!

Mas na minha época, assim, era assim ó, a tia é quem ensinava a gente a escrever o nome e estas coisas, entendeu? A gente foi crescendo e aí as coisas forma mudando né, e aí o pai disse assim, então vocês agora vão estudar na, no caso seria na cidade. - *Numa outra cidade?* Na cidade, nós ia sair do sítio pra passar pra na cidade, foi quando eu reprovei. -*Quando tu começastes na cidade, daí tu reprovastes?* Aí eu reprovei. *Por que aí foi mais difícil?* Aí sim, porque aí eu aprendi a continha de vezes, de mais, a escrever o nome, juntar palavras e estas coisas. Que quando eu vim pra cidade já me colocaram na quinta série. Então era um mundo novo assim que eu fique mocinha, fiquei com vergonha da turma, me sentia o patinho feio da turma, entendeu? Aí então o estímulo foi acabando e aquilo era um suplício pra eu ir pro colégio. *É mesmo?* Eu tinha vergonha, na idade de treze pra quatorze anos, né? Idade complicada né? Eu tinha muita vergonha de ir pro colégio. Aí repeti dois anos. Repeti a quinta dois anos, aí passei. Lembro que um ano que eu estudei e fiquei em recuperação, ainda.

Caroline - Reprovei. Três vezes *Por quê?* A primeira vez que eu rodei foi na quarta série quando eu vim de São Paulo pra Florianópolis. Que daí não veio minhas notas e já tava no final do ano. Faltou nota e eles não quiseram esperar pra fazer depois, né? Mesmo que fosse nas férias pra eles vê isso aí pra mim, eles não quiseram. Daí peguei e rodei e fiz tudo de novo. *Na quarta série?* Na quarta série. *E depois tu rodastes...* Na sétima. Duas vezes na sétima. *Por quê?* Uma vez foi porque eu desisti né, daí quando voltei não dava mais, reprovei por falta e a outra rodei por causa de nota mesmo. A outra já na metade do ano eu fui pra EJA.

Beatriz - Não.

Marcela - Não

03. Já desistiu alguma vez de estudar na escola do ensino regular? Por quê?

Juliano - Não. Só saí quando a vizinha falou pra mãe que ia ter a EJA aqui. Saí de lá pra vir prá cá.

Marina - Não. Eu desisti quando eu vim pra cá. Aqui eu tinha que terminar a quinta, daí eu vim pra cá e não estudei. *Por quê?* Taí eu não sei por quê. Desânimo.

Amanda - Sim. Porque eu tinha reprovado.

Roberto - Sim. Duas vezes. Por trabalho.

Carlos - Não.

Rodrigo - Sim. Por causa da distância da escola.

Fernando - Estudei. Fui ate o final do ano. Aí fiquei em recuperação em matemática e... Aí eu já tinha dito em casa: se eu não passar este ano, eu vou parar e vou só trabalhar pra ajudar em casa, na época era difícil se serviço, o pai era pedreiro. Aí reprovei, reprovei por 1/10. O professor de matemática não me deu 1/10. Na época até eu me lembro que teve colegas lá que fazia bagunça o tempo todo na sala de aula e ele deu um ponto e pra mim ele não me deu 1/10. Aí reprovei. Ai, agora eu vou trabalhar. Aí fui lá e fui embora pra Curitiba. De Curitiba eu já corri quase o Brasil inteiro, mas só trabalhando. Ai depois eu voltei. Mas voltei só trabalhando, não pensava mais em estudar. -*Mas esta foi a única vez que tu desistisses de estudar?* Ai desisti, mas pra trabalhar também. Ai já tinha dito: se eu reprovar não adianta eu insisti. Agora e vou ficar só trabalhando, é que eu ajudava em casa.

Nilson - No caso não, né. Eu desisti na realidade, não por minha causa, mas por uma... Pelos acontecimentos né... Porque na realidade só tinha até a quinta série na minha cidade, e não tinha condição pra levar pra fora do município.

Zaira - Na quinta série. Ai eu passei pra sexta. Quando eu passei pra sexta ai eu desisti. Ai não dava, eu não queria mesmo, aí desisti. *Por quê?* Porque eu não tinha vontade de ir mesmo, sabe Murilo, eu tinha vergonha, to mundo lá tava já pedindo estudo de primeira, segunda, terceira, quarta série e eu fui, assim... Eu lembro que era uma sala da casa dela, assim que tinha todo mundo ali, estudava todo mundo junto. Era um quadro só, todo mundo estudava junto, não tinha essa divisão de primeira, nem de segunda, nem... Entendeu? Pra gente não ficar analfabeto, naquela época não tinha professor pra ir pra lá, ela dava aula. *-Era uma professora só?* Era uma professora só. Aí... Eu peguei e desisti, na sexta série. Foi a única vez. Aí... Eu fiquei. Aí disse assim... Vontade eu tinha de estudar, só que eu tinha vergonha de ir até a escola.

Caroline - Sim. *Por quê?* Porque eu não estava conseguindo seguir o ritmo que tava indo, sabe, aí assim ó, vou desistir.

Beatriz - Desisti. É que eu parei quando tinha 12 anos. Parei pra trabalhar. Ai eu quis voltar quando eu tinha 14 anos e já não tinha mais paciência, tinha que trabalhar. Já tinha aquele ritmo que eu tinha que trabalhar. Eu trabalhava aí eu parei e aquilo me fez falta. Aí eu parei de novo.

Marcela - Não respondeu.

4. Qual a última série estudada no ensino regular?

Juliano - 7ª série.

Marina - 5ª série.

Amanda - 5ª série.

Roberto - 7ª série.

Carlos - 7ª série na itinerante.

Rodrigo - 7ª série.

Fernando - Foi a oitava.

Nilson - 5ª série.

Zaira - Foi a sexta. Eu só me matriculei. Eu estudei assim uns dois meses na sexta série.

Caroline - 7ª série.

Beatriz - Foi a quarta série. Aí eu voltei pra fazer a 5ª série (dois anos depois). Cheguei a fazer a metade da quinta série.

Marcela - Foi na sexta Série.

• O que era bom na escola e por quê?

Juliano - As amizades.

Marina - A aula de Educação Física. *Por quê?*

Amanda - Era bom os colegas.

Roberto - Educação física.

Carlos - Gostava mais do esquema da agricultura.

Rodrigo - Os professores era bem dedicado. Os professores ensinavam bastante a gente. Por eu ter vindo do Paraguai eu enrolava bastante a língua, eles me deram bastante atenção. Atenção bem especial. *Então pra ti era a atenção dos professores?* Atenção dos professores.

Fernando - Bom, não tinha muita coisa de legal. Que eu me lembre, assim, não tinha muita coisa legal. Era aquela coisa assim... Eu não sei. Acho que mudou muito o ensino de lá pra cá. Hoje tu pega um professor e ele vai te explicar tin-tim por tin-tim, né? Daquela base até... Antes se tu perdesse uma coisinha ele não voltava atrás pra te explicar, morreu aquilo ali. Ah, não pegou? Azar o teu, esquece... Toca a ficha. Então hoje o professor, deu... O professor não compreendi direto, não entrou. Espera que eu já vou explicar novamente. Pega tudo novamente aquilo ali. Eu tava explicando pro professor ali, que eu vim a saber, fazer conta de divisão com vírgula, foi agora. Fazia continha, nan... Vamo fazer a conta de chave lá, como o professor puxava no quadro, continha de chave lá. Ah! O numero na chave lá, não fechou embaixo, acabou ali. Hoje não, ai bota uma vírgula, baixa o zero, tudo. Eu não sabia, vim a saber agora. *-Não chegasses a aprender com vírgula?* Não aprendi, vim aprender agora. Porque eu perdi aquela matéria e ele já não voltava, mesmo que eu perguntava, ah não passou, passou, já era.

Nilson - Eu acho que o que havia de melhor era a alegria de poder estar presente com os amigos; as brincadeiras e tudo mais.

Zaira - ahahahaha. *-Tinha alguma coisa boa?* Sim, sim, sim, sim, tinha, tinha. Eu lembro que a educação física era legal. A brincadeira da professora eu gostava. A parte de jardinagem. Tinha um professor de jardinagem lá, que a gente fazia horta comunitária. A horta comunitária que era pro asilo, pro convento das freiras... E ai eu gostava. Até mesmo porque eu já vinha do sítio né? Então era o meu mundo e a professora de educação artística fazia muito teatro, eu gostava também. *-Isso tu gostavas?* Han Ham. Uma matéria que eu lembro que eu sempre tirava nota boa era a História, sempre tirei nota muito boa em história, eu gostava também muito, até hoje, eu me fascino com história, de ler a história eu gosto muito.

Caroline - Olha o que eu mais gostava assim, na escola, era quando tinha a época de folclore, porque eu participava; era uma coisa diferente. Que eu me lembre é só.

Beatriz - Era, era bem bom. Não lembro. Vou tentar lembrar. Ah! Era tudo isso. Era a amizade né. A gente era criança, não tinha aquela maldade que tem hoje, né? Tudo isso.

Marcela - Educação física. Eu adorava educação física, porque eu amo futebol.

- O que não era bom na escola e por quê?

Juliano - É prova. Ninguém gosta de prova. E também porque na aplicação a educação física era de manhã e aula direto a tarde e a pessoa fica confusa sai de uma matéria e já entra na outra.

Marina - A minha professora de arte. *-Por quê?* Ela era muito ruim.

Amanda - Não sei.

Roberto - Aula de inglês.

Carlos - Matemática.

Rodrigo - Não tinha nada assim de ruim. Eu sempre gostava de ir pro colégio.

Fernando - De lá? De chato assim, eu quase não tenho muita recordação de coisa chata lá. De chato mesmo assim, pra mim, a única coisa que eu achava de chato, era a aula de português. Mas eu digo também que era de... Às vezes eu acho que era... Professor mesmo, né? Às vezes a gente pega um professor que... *-Que é mais legal e aí...* É! Que nem eu peguei o ano passado aqui na EJA. Peguei a Andréia. E eu de português era terrível. Pô! E peguei tanta noção de português que tu nem imaginas. Se fosse avaliar daquela que tinha, pra agora... *-Mudou?* Totalmente. A escrita. Muitas coisas que o cara escrevia errado, hoje já corrige.

Nilson - O que não era bom? A hora da prova, era terrível. (risos...). Sempre quando tinha prova era terrível e não era bom, não era.

Zaira - Não respondeu.

Caroline - Olha, o primeiro ano quando eu cheguei aqui, eles me excluíram muito, sabe, na quarta série. *-Por quê?* Não sei. Não lembro porque foi. Mas eu fiquei bem isoladona assim, sabe? Daí já fiquei traumatizada. Acho que só. Só porque me excluíram. Mas foi na quarta série, criança pequena NE? Mas acho que nada...

Beatriz - Não, não tinha nada.

Marcela - Que eu não gostava? Do ensino? A única coisa que eu não gostava era a matemática, porque eu acho que eu não tive uma base da matemática. Quando você aprende bem a base, aí você vai. Quando vai jogando informação em cima de informação, e você não pega nada, daí não dá.

7. Como você se sentia na escola? Por quê?

Juliano - Bem. Eu conhecia todo mundo, brincava com todo mundo.

Marina - Eu era bastante tímida, bem na minha, bastante quieta assim. Tinha vergonha de perguntar quando tinha alguma dúvida. Daí eu acho que era por isso que eu não entendia muito, por causa que eu não perguntava, as vezes eu não tinha entendido mas ficava vergonha de perguntar, né. Era muito tímida, daí ficava sem entender, sem compreender, sem saber né.

Amanda - Bem.

Roberto - Me sentia bem.

Carlos - Me sentia bem, sempre, variava da minha cabeça. Era pouca coisa que me marcava.

Rodrigo - Me sentia muito bem. Eu tava pensando no meu futuro...

Fernando - Quando eu ia pra lá? Eu sempre... Não ia legal. Não ia legal. Também não tinha aquele incentivo, né? Faltava incentivo. Chegava lá matéria, bah, prova, prova, prova, prova, prova, prova e já ia até sem vontade. Estudava uma coisa, prova na semana seguinte; estudava outra coisa, prova na semana seguinte. Então a coisa ficava monótona, não tinha aquela coisa que atraísse a pessoa pra sala de aula, né. *-Te sentias discriminado?* Lá sim, sempre... Lá sim. Lá é... Tinha aquela parte deles dá mais atenção pra quem tinha mais direito, tinha mais dinheiro, né? É filhinho de papai, tinha mais dinheirinho, ta, consegue se dá melhor, a nota ta melhor. “Tu és um burro, não consegues tirar uma nota boa”. Acaba... É... Obstruindo a aprendizagem da pessoa. Ficar chamando a pessoa de burro, burro, pega tanto medo que acaba não aprendendo mais. Aí fica burro mesmo. Mesmo porque, não é o medo de aprender, é a pessoa de tanto levar o burro acaba perdendo o interesse em aprender. Um bloqueio, né? É que nem o professor Marcos ali. Pô! No ano passado eu pegava umas coisas: mas não dá, não entra rapaz e ele dizia: “não, entra sim!” Sentava e... “tu podes explicar assim, assim...” Eu achava que era tão complicado e... É simples, ele assim: ta vendo a gente pega medo. Não é complicado. Não! Mas...

Nilson - Me sentia bem, tranquilo, muito tranquilo mesmo.

Zaira - Eu me sentia mal, todo mundo sabia mais do que eu. Porque eu achava que eu não sabia tanto quanto os outros que tava lá. Eu tava bem pra trás deles, no saber deles, entendeu? Enquanto as meninas fazia redaçõzinha eu ainda tava na forma de juntar palavras, entendeu? *-Tu te achavas...* É, eu me achava inferior. Acho que talvez eu teria que ter começado numa série bem... Talvez na terceira série, por aí. Aí eu

acho que... Mas como eu já... A idade né? Já não permitia. Aí foi quando também eu me mudei lá da Bahia e vim pra cá pra Florianópolis.

Caroline - Nessa época da quarta série mal. Bem mal. Até que foi bem no final... Também eu tinha acabado de me mudar né? Não conhecia ninguém também, mas depois...

Beatriz - Me sentia bem, normal, porque todo mundo se conhecia, lugar pequeno.

Marcela - Ai, bem.

8. O que você aprendeu na escola foi útil para sua vida?

Juliano - Foi. *-Por quê?* Primeiro a superação, porque mesmo eu não gostando de algumas coisas no colégio eu continuava estudando.

Marina - Acho que não! O que eu aprendi mais lá? Português. Nem muito bem ainda. (Risos).

Amanda - Foi. *-Por quê?* Ah... Não sei, já faz muito tempo.

Roberto - Sim

Carlos - Sim. Foi muito útil.

Rodrigo - Foi muito útil. *-Por quê?* Me deu um desenvolvimento assim, dentro da sociedade. Foi bastante útil.

Fernando - Pouca coisa. Bem pouca coisa. Pouquíssima! Na verdade, não apurei quase nada pra minha vida. Praticamente eu não apurei nada. Porque, o que eu trabalhava era de pedreiro, era com hotel, era sempre serviço assim, mais pesado, coisa que não se usa muito.

Nilson - Foi, bastante.

Zaira - Ah! Sim, nossa como foi.

Caroline - Ah... Eu não trago muita coisa não, dessa época da escola, não.

Beatriz - Acho sim. Apesar de eu não lembrar mais, mas sim. Aprendi a ler, a escrever, pra mim é tudo

Marcela - Ah, foi com certeza. Porque é a base de tudo né, a educação. Aonde você vai é exigido né? Me arrependo de não ter tido mais oportunidades.

• Você saberia citar algum conhecimento/conteúdo aprendido na escola?

Juliano - Não me lembro. Faz tempo.

Marina - Sei lá, alguma coisa assim que eu aprendi lá e que agora eu posso fazer uso eu não me lembro de nada.

Amanda - Não.

Roberto - Não.

Carlos - Sim. A única coisa que lembro é praticar a letra. O básico da matemática.

Rodrigo - O que eu me identifico bastante, o que eu mais gosto mesmo é artes. Gosto de fazer bastante desenho. Principalmente quando a professora que me... Quando ela ficou sabendo que eu sabia desenhar... Me dava os parabéns sempre, né? Era o melhor aluno de artes da sala. Show de bola.

Fernando - Não... Coisa que eu aprendi lá? É... Eu aprendi bastante coisa, só que assim... É... Coisas que... Matérias que eu gostava mais, né... Me adaptava melhor, como geografia, ciências, né, estudos sociais. Tudo isso aí era matérias que eu me dava melhor. Por que... É... É uma coisa que sempre me chamou a atenção. Então, algumas coisas a gente ainda consegue guardar na cabeça. Quando a gente pega a estudar, como eu to fazendo geografia novamente, vem na cabeça tudo o que a gente aprendeu lá.

Nilson - Eu acho que... É um pouco, uma coisa que ficou muito marcado foi a, sobre a matemática, na realidade, aquelas expressões numéricas na quinta série. No início eu tinha medo daquilo ali, mas depois eu comecei a gostar. Comecei a gostar daquilo. De vez em quando eu tentava fazer em casa. Por isso às vezes ainda hoje eu lembro um pouco, tinha uma base né, que eu me lembrava. Já tinha sumido tudo, aí na hora que passava na frente, começava a voltar.

Zaira - Lá? Eu acho que me expressar um pouquinho, com as aulas de teatro. Eu era sempre muito, muito retraída, sabe? Sempre fui muito no canto, sempre preferi o canto lá... Sempre preferi não falar muito. Até que ontem eu tava vendo uma fita da minha filha pequena na escola e eu lembro que eu tava fazendo assim... *(a estudante faz um gesto com as mãos que denota nervosismo, insegurança, ansiedade)* né Murilo? Nossa! Eu tava querendo entrar num canto, porque eu era muito tímida, entendeu? Muito tímida mesmo. Se fosse antes de começar a EJA nós não tava tendo essa conversa aqui, eu não conversaria. *-É mesmo?* É sim, eu me revelei aqui, acho que mesmo na EJA, assim sabe, com as pesquisas. Eu não estaria conversando assim. Eu sempre ficava no cantinho lá, quietinha, de preferência que ninguém me notasse. *- Desinibisses, tu achas que foi na...* Sim, foi. A vontade de aprender. A vontade de aprender, de buscar, de dizer assim, ah, eu não quero ficar sem saber. Ver a filha crescer... Como é que eu vou conseguir passar uma coisa legal pros meus filhos? Tinha que estudar. E foi aí que eu busquei a EJA.

Caroline - Foi umas aulas que eu tive de ciências que eu adorei bastante. Umas aulas de ciências.

Beatriz - É isso, aprendi a ler, escrever. É importante, né?

Marcela - Não (risos).

10. O que você mudaria na escola?

Juliano - O meu empenho.

Marina - Tiraria a professora de artes e colocaria uma mais calma.

Amanda - Não sei também.

Roberto - Não sei.

Carlos - Mudar? Não tem como mudar nada na escola. Mas fazia com que os pais chegassem mais junto. É isso que eu pretendo fazer com a minha filha.

Rodrigo - Mudaria algumas coisas. Principalmente a respeito de horário assim. Porque se você chega atrasado eles não deixam entrar né. Tem muitos alunos que chegam atrasados pra não entrar, agora tem uns que é um caso a parte. Principalmente alunos que trabalham. Tinha uns amigo meu que saiam seis e meia do serviço, até eles chegarem em casa e até chegar ao colégio, era meia hora, chegava na hora que já tinha batido o sinal e eles não deixavam entrar. Eu mudaria isso. Bateu o sinal ninguém mais entrava.

Fernando - O que eu mudaria? Na escola? No colégio em geral? Eu acharia... Até hoje lá ainda tem este problema. Eu fui numa reunião dos pais e... Eu acho que... Faltava expulsar eu da sala. Porque eu acho que dentro do colégio falta... Psicologia. Mas não na parte de psicologia em matéria. Eu acho que falta um psicólogo trabalhando dentro do colégio. Um psicólogo pros professores e pros alunos. Né? Porque eu acho que tanto o professor, quanto o aluno, no caso de lá, precisa do psicólogo, porque às vezes um atrapalha o outro. Eu vejo lá muito. Professora de segunda série lá, como eu vejo. Eu peguei agora. Tu vê como eu to agora, que eu consegui corrigir erros de português da professora lá. A minha menina trouxe pra casa... Coisa que eu fui ler dela, né... Pois é, mas isto aqui a professora corrigiu, tá ali, tava lá a correção da professora em

caneta. Eu digo, mas ela corrigiu errado. Ah, tinha uma palavrinha separada lá e... Não, mas não é assim... Pega lá o dicionário e olha, filha. Aí ela pegou o dicionário “É pai é... É assim mesmo. Viu como ela colocou errado”. Quer dizer... A professora passou errado pra ela. Mas às vezes... Eu entendo ela. É que são muitos alunos dentro de uma sala. Aí... É... Tem crianças lá... Que... Praticamente não têm educação nenhuma. É sentando os pés, brigando, é chutando dentro da sala de aula, como eu vejo lá. Então eu acho que é isso aí... Um psicólogo dentro da sala, tratava muito dos alunos. OH! Aquele aluno ali não tem... Não tem condições de dar aula pra ele. Não espera aí... Vamo levá ele pra uma salinha... Vou conversar com ele, né?... Ou duas vezes por semana vou botar ele lá e vou conversar com ele, né? *-Porque normalmente o que é que eles fazem quando percebem uma criança assim, dentro da sala?* “A única coisa que eles fazem é mandar bilhete pros pais: Oh, resolve aí”. O pai não tem... Às vezes não tem nem noção do que vai falar.

Nilson - Eu acho que, na época não. Na época tava ótimo.

Zaira - Eu acho que poderia mudar assim, acho que... A forma de ensino, talvez. Assim oh, por exemplo, eu digo assim... Acho que a educação, a secretaria da educação aí, assim né? Essas crianças que vivem... Porque ainda tem, sabe Murilo, em algum lugar ainda tem crianças que não vão pra escola, porque não tem, sabe? Crianças que não tem noção do que é uma sala de aula e de repente cair de pára-quedas numa sala de aula, na cidade, numa cidade movimentada, com aluno. Ele tá acostumado com outro mundo. Imagina uma criança lá do interior que nunca viu uma sala de aula, chega aqui no “Osmar Cunha”. Conviver com outras crianças. Assusta um pouco. Eu tava acostumada com outro mundinho, assim, sabe? Eu acho que de repente tinha que dar um jeito pra eles estudar lá na colônia mesmo, ou ter uma forma de integração, de repente, diferenciar e não chegar e jogar lá. *-Jogar um aluno estranho...* É, eu acho que... Sabe... *-E isso pra ti, prejudicou?* Muito. Eu acho que... Eu digo que prejudicou pra mim, eu lembro que na época, a minha irmã... Na época foi também... Ela tem pavor de sala de aula até hoje. Ela não consegue estudar. Eu já até matriculei ela. Eu já até matriculei pra ver se ela vinha, sabe? Mas ela tem pavor de chegar na sala de aula. Eu sei que o ensino faz falta, né? Ela teve bastante oportunidade de trabalho assim, até legal e... O ensino fez ela para. Eu digo: Ta vendo! Toma coragem e vai, eu digo pra ela.

Caroline - Não! Eu acho que não. Se estivesse estudando lá ainda.

Beatriz - Não, não trocaria nada.

Marcela - Ai, acho que os professores né? Os professor, geralmente do interior, né, mais interior do interior, eu acho que eles não tem o conhecimento necessário pra ensinar uma turma, ou não querem passar, não sei...

11. Por que motivo abandonou a escola?

Juliano - Não respondeu.

Marina - Não respondeu.

Amanda - Porque eu tinha reprovado.

Roberto - Adiantar os estudos.

Carlos - Reprovação.

Rodrigo - Mudança.

Fernando - Reprovação.

Nilson - Não respondeu.

Zaira - Não respondeu.

Caroline - Não respondeu.

Beatriz - Não respondeu.
Marcela - Foi pra trabalhar, eu precisava.

12. Quanto tempo você ficou fora da escola?

Juliano - 1 mês.
Marina - Dois anos.
Amanda - 11 anos.
Roberto - Mais de dois anos.
Carlos - Mais de dois anos.
Rodrigo - Um ano.
Fernando - Mais de cinco anos.
Nilson - 15 anos.
Zaira - Três anos. Eu desisti de estudar eu tinha quatorze anos. É, quinze, dezesseis, dezessete. Três anos, três quatro anos, três anos e meio.
Caroline - Foi meio ano.
Beatriz - Mais de dois anos.
Marcela - 12 anos.

13. O que levou você a estudar na EJA?

Juliano - É porque aqui eu podia recuperar o tempo.
Marina - Eu queria terminar, daí eu vim estudar. Era perto, ficava mais fácil.
Amanda - Eu fui estudar na EJA porque eu resolvi continuar os estudos, pra tentar um futuro melhor.
Roberto - Pra terminar mais rápido.
Carlos - Eu precisava de mais conhecimento. Curiosidade. Um incentivo a mais.
Rodrigo - O que me levou a estudar na EJA foi porque eles não aceitaram eu estudar normalmente no colégio. Eu cheguei ali e perguntei se tinha vaga pra mim estudar no ensino fundamental normal e eles falaram que não. De dia, porque eu queria estudar de manhã não tinha. Nem de manhã nem a tarde tinha vaga. Eu teria que vir estudar a noite. Daí eu vim... Foi bem divertido, a gente aprendeu um monte de coisas.
Fernando - O que me trouxe pra EJA? O que me trouxe pra EJA foi a... A coordenadora da EJA. Eu tava fazendo um curso de informática na CUT e a Regina apareceu lá, né? falando sobre a EJA aqui. Aí eu me interessei pelo assunto. Digo, não! Vou tentar estudar novamente, mesmo que eu não acompanhe... *-Mas por que te interessastes em estudar novamente, assim, o que fez te interessar?* Surgiu a oportunidade, eu acho que até agora... *-Tu sentias falta?* Sentia claro! Sentia, porque eu queria pegar um serviço melhor e não podia. Meu negócio era só no pesado, não tina como... Os cara que... até que série que tu estudou? Não... Tá incompleto. Não, não dá. A gente ta dando oportunidade pra quem tem. Aí ela foi lá... Conversou... E diz que ia lá dar umas duas três aulas pra gente pra trazer a gente pra cá. Ela foi lá e deu três aulas lá. Aí foi onde eu entrei no assunto, me interessei. E eu sempre fui aquele cara que nunca me comuniquei com ninguém, né? Sempre calado num cantinho, lá. Hoje eu já consigo me comunicar melhor. Entro mais nos assuntos, conversas que eu não entrava antes, já... Fico mais a vontade. *-Por que tu achas que fazes isso hoje?* Bom, a EJA trabalhou bastante com a gente sobre isso. Eu acho que trabalhou muito. Esse negócio de pesquisa, apresentação, né? O diálogo dos professores dentro da sala de aula... Eu acho que ajuda muito a pessoa. Puxa muito essa parte... Comunicação.

Nilson - Pra dar continuidade ao que eu parei, na realidade...

Zaira - Eu sempre gostei muito de prestar atenção no que ta acontecendo assim na minha volta. Apesar de eu ficar num cantinho, e não gostar muito de aparecer, mas... Eu leio o jornal... Me informar do que ta acontecendo, sabe, assim. E aí eu vi aparecer... Uma forma diferente de se aprender, um tele curso, umas coisas, uma coisa dessa tem que dar certo pra mim. Eu imaginava que de repente eu vou me encaixar. Aí apareciam algumas reportagens, umas pessoas que eram analfabetas, que estavam aprendendo; aí eu pensei assim: eu acho que da certo pra mim. E aí a Rafaela, aquela minha filha mais velha, foi crescendo, também e... Chegando na terceira série e ela chegava em casa e eu não sabia muito ajudar ela e aquilo foi me incomodando, alguma coisa em mim foi me incomodando, sabe, assim... Aí eu digo: eu lembrava da aula de história que eu gostava, eu lembrava da aula de teatro, essas coisas, mas.... Tinha alguma coisa boa lá e de repente eu vou consegui achar alguma coisa boa agora. Aí eu disse assim: Vou voltar a estudar. Aí eu vim aqui, tava a EJA aqui, na época com o primeiro ano, aí eu comecei. Só que aí, eu já tinha esquecido tudo, assim. Sabe aquela pessoa que... Que não é analfabeta porque assina o nome mas, não sabia mais escrever. Eu só lia assim... Bem mal mesmo. Eu não vou voltar na oitava série, eu não tenho condições de voltar na oitava série. Eu não vou repetir o mesmo erro duas vezes. Eu vou me matricular na oitava... Vou chegar lá, perder o estímulo e eu vou desistir. Eu vou voltar pra Alfabetização. *-Que bom que já pensastes assim...* Aí eu disse: eu vou voltar pra alfabetização. Aí cheguei aqui conversei com o Coordenador, que era o César, aí o César... Porque ele queria já me colocar na oitava porque eu já tinha... *- Nesse ano foi eu que comecei aqui como coordenador, depois é que o César veio.* Foi? É... Eu acho que era mesmo é... É mesmo Murilo, é verdade, agora é... É... *-Era eu que estava aqui, depois eu fui pra EJA do Centro e o César veio pra cá.* Isso... Eu acho até que foi você que fez a minha matrícula, agora que eu to me lembrando, (risos) foi isso... Foi verdade. Por isso que na hora que você ficava falando eu achava que não era estranho, mas eu achei que era daqui, da sala daqui. *-Não! Era daquele ano lá que eu comecei como coordenador.* Era daquele ano, é. Aí eu lembro que eu fui pra alfabetização, a professora era muito legal na época... *-Que era a Marilúcia?* Isso! Sabe... Em seis meses eu consegui pegar o necessário pra ir pra oitava série e aí, foi quando o Núcleo aqui foi lá pra Ponta do Morro, né... E aí engravidei nesse meio tempo e a minha gravidez foi de risco. E aí eu tive que parar o estudo, por causa da gravidez de risco. Tinha que ficar muito de repouso e o médico... Não... É melhor que tu não faz esse esforço de ficar pegando ônibus, e tudo... Aí, mais um ano... O Damião que foi pra Ponta do Morro, fez a... A... Formatura dele, aí ele me encontrou: “e agora”, eu já tinha tido o bebê “e agora vais voltar, eu já fiz a minha formatura...” Eu falei: Não Damião, agora eu já tive o bebê, no ano que vem eu volto, na Ponta do morro, onde tiver o EJA eu vou buscar. Aí eu fui lá na Ponta do Morro e eles falaram: Não! Em Canasvieiras vai ter o EJA. Aí era a Iara que era a coordenadora e eu já conhecia, porque ela foi professora da Rafaela e tudo, aí eu cheguei aqui e a Iara era a coordenadora. Aí ela, não! A gente vai abrir o Núcleo aqui, sim. Aí eu me matriculei e terminei minha oitava série na EJA.

Caroline - Pra tentar ir mais rápido né, nos estudos. *-Mas o que te levou a estudar na EJA? Tinha alguma coisa?* Não! No começo não. No começo não tinha nada disso.

Beatriz - Porque é necessário ter estudo pra ti ter um emprego melhor.

Marcela - O meu marido incentivou muito, que daí eu casei tive dois filhos. Realmente é preciso estudar. Agora você tem como, não precisa trabalhar, então você vai voltar a estudar. E pra ajudar os meus filhos também. O que eles perguntavam, pelo menos ter noção do que dizer pra eles.

14. Já desistiu alguma vez de estudar na EJA?

Juliano - Não.

Marina - Não.

Amanda - Não.

Roberto - Não.

Carlos - Não.

Rodrigo - Não.

Fernando - Não! Pelo contrário, me deu mais vontade agora, não quero parar mais, não quero parar mais. *-Tu achas que isso aí foi motivado dentro da EJA?* Dentro da EJA, com certeza. O apoio, o apoio que eu tive aqui... Fora de sério. A Iara... Eu enfrentei sério problema de saúde, como to até agora, por causa da coluna, tinha dia de não consegui me levantar, mas a Iara sempre deu força aí. E eu fiquei duas semanas em casa, rapaz, fiquei quase louco de vontade de vir e não podia.

Nilson - Não.

Zaira - Não.

Caroline - Não, nunca, nunca.

Beatriz - Não.

Marcela - Não. Acho que tive cinco ou seis faltas o ano todo.

15. Você saberia citar algum conhecimento/conteúdo aprendido na EJA?

Juliano - Além das novas amizades que eu fiz com as pessoas mais experientes, de idade, tal... Lidar com as pessoas. Diferentes pensamentos. Aprendi a Lidar com as opiniões dos outros.

Marina - Sim sei. Eu aprendi a pesquisar né? Procurar atrás do que eu quero. Correr atrás. E, tipo assim... Eu aprendi bastante a não ter vergonha de falar. Sempre eu fui muito quieta, né? Daí quando eu tinha que apresentar um trabalho os outros falavam mais, no meu trabalho, né. Daí na primeira eu lembro eu era bastante... Na segunda eu já melhorei, na terceira eu melhorei, na quarta eu melhorei eu acho que foi assim.... Falar em público, me expressar

Amanda - Vencer a timidez. Porque eu era muito calada, muito envergonhada. Hoje eu já consigo mais vencer a timidez. Aprendi a fazer o trabalho em grupo, debater com os colegas, falar mais a minha opinião, aquilo que eu penso né?

Roberto - Sim. A depressão e os sintomas.

Carlos - Sim. Aprendi bastante sobre a Amazônia, sobre o corpo humano; com a pesquisa do balonismo e muito mais coisas.

Rodrigo - O que eu aprendi aqui dentro da EJA... Que os professores bastante nos auxiliou nesse negócio aí, foi a nós elaborar uma pesquisa. No ensino anterior... No ensino fundamental, nós não aprendia... O professor falava “faz uma pesquisa”, nós ia lá, fazia um rabisco, tal, tal, e tava pronta a nossa pesquisa. Aqui não! Aqui tem um projeto, que a gente, o professor desde o começo até o final o professor tá junto, ensinando do jeito que faz, né? Todo mundo aprende. Aprendi bastante.

Fernando - Da EJA eu aprendi bastante coisas, como: doenças, ervas, política, coisa que quase ninguém gosta né? Mas eu achei que tem muitos pontos interessantes dentro da política que vale a pena e a gente tem que se socializar com a política, não tem jeito de correr dela. E... Até, esse meu problema da coluna, na época, eu fui praticamente incentivado pelos colegas da sala de aula: “Pô Fernando, tás com problema de coluna, então te aprofunda no caso do teu problema”. Aí eu comecei a estudar sobre. Por

causa do serviço, do esforço repetitivo que eu fazia durante o dia e que eu descobri que é LER (Lesão por esforço repetitivo). Então eu aprendi bastante coisa aí.

Nilson - Acho que a lidar, assim com as pessoas. Lidar diretamente com as pessoas, com o público na realidade, por causa das apresentações, né? Isso melhorou muito, principalmente até no serviço, no modo de falar. Aí porque, acho que com os professores Não tem aquele conteúdo né, com tem normal, igual da escola, mas por isso mesmo eles conversam muito. Tentam explicar mais. Como a gente trabalha muito com pesquisa, na realidade, aí o diálogo é maior, com os colegas, com os professores; mais constante e tu aprende a conversar e aí tu vai ouvindo as palavras que os professores têm, os colegas. Tu aprende a falar melhor, é assim!

Agora é como eu disse, talvez na parte do conteúdo, talvez pecou um pouquinho só. Eu acho que peca um pouquinho porque talvez eles deviam dar um pouquinho mais de conteúdo. A gente vem pro segundo grau assim um pouco longe, assim distante, não sabendo tudo. Pelo menos a base que tenha a 6^a, 7^a, 8^a, um pouco daquilo ali. A pesquisa ajuda muito.

Zaira - A preservação do meio ambiente. Eu não dava a mínima importância pra isso. Ah, falavam muito em preservação e aquecimento global e eu não tinha noção, assim, do que significava essa palavra, aquecimento global. Consegui aprender. Eu desenvolvi pesquisa com esse tema. Foi assim a pesquisa, sabe... Que a gente desenvolveu, sobre aquecimento global. Ah! Professora eu vou fazer sobre aquecimento global, eu não sei o que é isso. O que é professora? “É um tema bem legal” E a gente foi buscar, foi buscar... Hoje em dia se me perguntar, eu sei falar mil coisas de aquecimento global, sabe? Me tornei assim, uma defensora da natureza. Eu aprendi muita coisa assim que eu passo em casa, pras minhas filhas, passo pras minhas irmãs e passo pros vizinhos que eu vejo fazendo coisa errada, eu, sabe... Comecei lá pela rua assim... As lixeiras... Mandeí todo mundo mudar as lixeiras, que as lixeiras caíam lixo por cima. É uma quantia pequena, mas que desemboca... Vai pro mar. Todas aquelas lixeiras. Aí eu fiz um mutirão com o pessoal lá da rua... Vamos limpar isso aí. Isso foi a partir da pesquisa. A partir da pesquisa. Os passarinhos... Porque a minha casa é a última da servidão e pra trás já tem toda a mata nativa, pra trás, aqui, pra trás assim. E aí tem os pássaros nativos, as coisas, os animais, e eu não estava nem aí, pra eles, entende? E aí a gente foi a um passeio, na reserva lá do Costão do Santinho, lá do morro das Aranha, lá. E aí os pássaros que eu via lá, o guia falando que estavam em extinção e tudo, eu digo, mas atrás da minha casa tem e eu não dava nem a mínima importância pra eles, sabe? Aí eu, assim, em relação ao meio ambiente, essas coisas assim sabe... Educação ecológica, assim, aqui na EJA, total.

Caroline - Foi muita coisa. Não sei se... Na época que eu tava estudando ali no EJA, era a época que eu tava trabalhando. Eu senti que eu mudei bastante, sabe? Até hoje aqui na escola, o pessoal fala assim, *hoje vai ter apresentação*. Até hoje vai ter e o pessoal fica tudo assim meio nervoso e eu não, porque lá eu aprendi a falar melhor.

Beatriz - A gente aprendeu sobre a história de Santa Catarina, né? Foi bem legal, a gente não conhecia. Sobre a obesidade a gente fez a pesquisa. A gente aprendeu bastante.

Marcela - Sobre a alimentação que a gente não tem noção, né? Combinar as vitaminas com vitaminas, o que combinar. Outra pesquisa interessante também foi a da... Sobre crianças abandonadas, no orfanato. Quanta criança tem, que a gente não tem noção. Aprendi muito a resumir e ler.

16. O que você aprendeu (como pessoa) na EJA foi útil para sua vida?

Juliano - Foi útil. -*Por quê?* O professor se lembra da minha primeira apresentação? Que eu fiz, que foi horrível. Então... É Tipo, por fase né? Cada fase a pessoa vai aprimorando mais e conhecendo mais coisa sabe? Daí na última que eu me dediquei bem ainda como não tinha me dedicado no aplicação, quando eu estudava lá. Saiu perfeita a minha apresentação, sabe? Aprendi coisa pra caramba. O professor me ajudou pra caramba. O Murilo também.

Marina - Vai ser muito. Eu acho que vai. Falar...

Amanda - Ah, sim, foi. Porque o mundo aqui fora é preciso vencer a timidez. Numa entrevista de emprego.

Roberto - Sim. Porque a gente pesquisa o interesse da gente. Ameniza a situação.

Carlos - Sim. Muito. A questão até a minha escrita. Antes eu tinha vergonha. Agora boto o olho na frase e já tiro o significado dela. Me expressar se tornou mais fácil.

Rodrigo - Foi bastante útil. -*Sabes dizer por quê?* Agora... Esses tempos nós tava precisando fazer um projeto de uma casa, e precisava ver tudo sobre que tipo de material ia, o que você precisava, qual que era o projeto tal... Então o que eu aprendi na EJA me ensinou bastante. Elaborar um projeto. Foi bastante útil.

Fernando - Bastante. Muito mesmo.

Nilson - Contribuí muito.

Zaira - Nossa! Vão estar comigo pro resto da minha vida.

Caroline - Não respondeu.

Beatriz - AH! Foi. Porque a pessoa... Conhecer o histórico sobre um monte de coisa que a gente não conhecia antes.

Marcela -Foi, com certeza. Ah, porque agora a gente tem uma noção, né? E agora eu to no segundo grau. Fazia doze anos que eu tava fora de estudo. Agora, se fosse fazer um resumo, ler, nossa eu lia... Horrível. Né? Que não tinha o hábito de ler, então, com as pesquisas o que você tem que fazer, é ler muito e tirar um resumo. Aprendi muito a resumir e ler. -*Então quando eu te perguntei o que tu aprendestes na EJA?* Era isso aí que eu devia ter respondido, né? (risos) - *O que é então?* O resumo, que eu não sabia é ler. Porque a gente não tem o hábito de ler. Eu mesmo não tinha, agora... Mesmo fora do ano... Continuo lendo. Peguei como hábito de ler. -*O hábito de ler é também um conteúdo aprendido.* Leio pros meu filhos a noite. Toda noite quando eu chego em casa eles estão lá esperando. E prá adaptar eles também, né?

17. Você acha que a EJA pode contribuir para o seu projeto para o futuro?

Juliano - Com certeza. -*Por quê?* Como eu falei né, lidar com as opiniões e com as pessoas mais experientes.

Marina - Não respondeu.

Amanda - Sim, porque sem estudo a gente não é nada.

Roberto - Sim.

Carlos - Sim. Porque marcou muito na minha vida e eu sinto falta. Quando eu estudava aqui, minha mulher estava grávida e eu quase nem participei, vinha pra aula toda noite. Mas, valeu muito. Às vezes eu to lá com o meu pai e eu mando ele estudar. Hoje eu não to estudando porque minha filha é pequena e eu preciso viver esse momento. Naquela época minha filha ainda não tinha nascido .

Rodrigo - Não respondeu.

Fernando - Ah! Me ajuda bastante. -*Te ajuda?* Me ajudou bastante. Me ajuda bastante. A parte da EJA trabalhou com pesquisa. Às vezes tem uma coisa que a gente pega, ou pega por cima, porque a apostila não diz tudo. A apostila sempre falta uma explicação a mais. Aí a gente vai lá no computadorzinho e pesquisa aquele tema que ficou

faltando ali. Que nem foi com o trabalho de biologia. Teve uns três ou quatro conteúdos ali, que não deu pra entender, aí eu pesquisei. Eu pesquisei, fiz o trabalho, entreguei pra professora e ela disse assim: “Fernando o teu trabalho foi o mais completo. Falou do início ao fim, todo completinho, sem faltar nada”. E não tinha nada que tava na apostila, eu pesquisei tudo de fora. Enquanto o pessoal entregou um trabalho com dez folhas, eu entreguei um trabalho com trinta folhas.

Nilson - Não respondeu.

Zaira - Não respondeu.

Caroline - Contribui. Até contribui que eu quis continuar a estudar.

Beatriz - Ah! Foi bem... A gente aprendeu bastante sobre a convivência né? Tudo assim. Porque a gente não lidava muito com pessoas, né? Que a gente morava num lugar pequeno, então não tinha muito... Não tinha muita amizade, né? Relacionamento. E aqui a gente teve isso tudo, né? Foi difícil assim, até acostumar. As pessoas que a gente nunca viu. Ai foi bem legal, a gente foi se enturmado, foi indo. A gente fazia os passeios, era bem legal.

Marcela - Não respondeu.

18. Já se sentiu discriminado na EJA?

Juliano - Não, jamais.

Marina - Não, não senti.

Amanda - Não.

Roberto - Não.

Carlos - Não.

Rodrigo - Não, sempre foi... Nunca fui discriminado.

Fernando - Nenhuma vez.

Nilson - Não.

Zaira - Não! Só nos primeiros dias assim que eu ficava meio assim, mas depois eu olhava a minha volta e via que todo mundo tinha dúvidas também e vi também que as professoras estavam ali e que não estavam querendo saber quem aprendia mais ou quem sabia menos. Eles tavam querendo integrar todo mundo e todo mundo seguir em frente... Porque, sabe? lá atrás os próprios professores olhava... Eles chamavam: as crianças da colônia, assim sabe? Tinha isso assim, sabe? E aqui não tinha essa, se tu tinhas estudado até a sétima, ou se tinha estudado só até a quarta, não teve isso... Era tudo igual.

Caroline - Não, nenhuma vez.

Beatriz - Não! Fui bem recebida.

Marcela - Não.

19. O que era bom na EJA e por quê?

Juliano - Na EJA? Uma das coisas boas foi conhecer a minha namorada. Uma das coisas! O professores também se esforçavam bastante, ficavam em cima.

Marina - Eu acho que é que a gente podia falar com os professores a vontade, né? A gente tinha alguma coisa eles vinham com a gente assim e falavam. Às vezes, como tem um monte de gente tímida, daí tinha vergonha de perguntar, na frente de todo mundo; Não! Aqui não! O professor ia lá, só com a pessoa, explicar as coisas. Ficava dando atenção. Mais liberdade pra falar o que achava, o que pensava, era legal.

Amanda - Na EJA... Ah... Os colegas, as pesquisas.

Roberto - O trabalho em grupo. Sentar com a rapaziada e discutir o assunto que to a fim de saber.

Carlos - Na EJA... Eu acho que talvez seja aquele trabalho em equipe. A gente perde o nervosismo. Os passeios... Eu nunca tinha ido num teatro antes, num museu. Aquilo incentivava bastante. O lado bom é que não era uma coisa chata. A gente ia para a computação; pegava um pouco de cada coisa. Aqui a gente fazia o que queria. A gente tinha muita liberdade. Cada qual fazia o seu caminho.

Rodrigo - O que eu mais gostava era atenção dos professores. O professor Marcos, a professora Raquel... Aqueles que estão sempre puxando o aluno, “faça isso! Não deixe de fazer isso!” É isso que incentiva o aluno a fazer. Agora tem professor que não dá bola, né. Eles não, eles estão sempre ali. Pegam o que você fez e “foi muito legal”, “parabéns”... O aluno fica bastante faceiro.

Fernando - As apresentação. Na hora das apresentação tinha bastante informação que a gente consegue aproveitar, né?

Nilson - Eu acho que a volta à convivência com os outros alunos, assim, foi ótimo, maravilhoso. Eu acho que voltar a conhecer, conhecer outras pessoas diferentes, assim é bem bacana. Aquela emoção de voltar a estudar. Lembrar uma coisa que... Eu parei praticamente na infância. Até certo ponto se tornava meio estranho, apesar de que não tinha gente de menor idade, era tudo de uma faixa etária, mas era uma coisa... Tanto tempo, aquela coisa fria gelada... De novo estudando com a mochila nas costas.

Zaira - A... Eu acho que... O ano passado... Era... Hoje é, esse ano a gente busca isso e a turma eu acho que não conseguiu ainda. A integração que tinha, professores com aluno, era muito bacana. Os professores era assim... Parece... Eles se entregaram. Era uma equipe jovem, assim que todo mundo chegava em sala de aula, a professora Andréia, a professora Raquel, muito jovem elas. E todo mundo: e essas professora vão dar conta? Mas elas se entregaram assim, de corpo e alma pra gente nas pesquisas. E foram as professoras que deixaram saudades, hoje a gente ta aqui na EJA, a gente matem o contato com elas. Foram pessoas muito bacana na vida da gente, assim, pessoas que fizeram parte, de um aprendizado... Uma coisa muito importante, ao menos pra mim, assim, por algumas colegas, como a dona Rosa, uma senha de cinquenta e tantos anos que voltou a estudar... Então, pessoas que passaram assim... Um aprendizado... Lembra? Um aprendizado... Uma lição, apesar de ser jovem, vocês são capazes. E todo dia elas diziam. Eu lembro que quando eu cheguei eu recebi uma tarefa como o diário, eu escrevendo, tinha que escrever. E a professora dizia que isso aqui era pra treinar né... A caligrafia de vocês e tudo. E a professora Raquel colocou uma observação pra mim e eu fiquei triste, chorei um monte. Eu acho que eu vou desisti. Comecei a querer chorar lá no canto, assim... E ela falou: “Tu não vais desistir, tu vai melhorar e isso aqui é só uma observação pra tu melhorar e tu vai consegui. Tu não vai desisti. Se tu desisti, amanhã eu vou te buscar lá na tua casa”. Aí eu vim, quando cheguei no outro dia, ela... Aí eu... Eu disse eu começar a pegar o dicionário. O dicionário vai ser meu companheiro. Aí eu comprei o dicionário e ele vai ser o meu companheiro agora. Ai eu lembro que eu começava a escrever no diário... *-Parabéns por isso.* E aí foi mudando o meu diário e dá pra ver nitidamente do começo pro final de ano, a diferença que ele tinha... *-Do que tu escrevias?* Do que eu escrevia... Tinha mais assunto... Tinha tudo. Aí assim... A Raquel, mesmo, a professora de geografia, ela foi uma parceira e tanto comigo assim sabe. Na minha sala ela foi meio que madrinha daquela sala. No ano passado teve muito isso, cada sala meio que elegeu uma professora, assim, meio que madrinha daquela sala, sabe? Na minha sala foi a Raquel, assim. Todo mundo... Quando tinha alguma coisa, alguma aflição sempre procurava ela pra passar pra Iara, pra passar pra equipe pedagógica, sempre procura ela. Então a interação era muito boa. Era muito boa essa coisa assim de professores e

alunos o ano passado, sabe... *-Isso era uma das coisas que tu mais gostavas?* AH! Foi muito bacana. E aí veio a pesquisa que foi muito boa.

Caroline - Eu acho que tudo, né? Os amigos, os professores também eram ótimos. Acho que tudo em geral.

Beatriz - Era bastante coisa, né? A gente fazia uns passeios. Era bem legal. Na hora do intervalo; as merendas; a gente ficava bagunçando aí fora. A gente fez a trilha no Costão do Santinho. Se a gente não tivesse feito esta trilha a gente não tinha se perdoado. Foi maravilhoso. Foi num sábado. A gente teve guia e tudo.

Marcela - Ai, as pesquisas né? Porque você entrava ali... Você... Entrava naquele mundo que ia pesquisar e tinha todas as informações necessárias. pesquisar é uma coisa muito boa.

20. O que não era bom na EJA e por quê?

Juliano - Ver aquelas pessoas que vinham pra cá só pra passar tempo.

Marina - Uma coisa que não era bom... Eu não me lembro.

Amanda - Não lembro de nada.

Roberto - Muita explicação pra pouco professor. Um chamava, outro chamava e eles não davam conta.

Carlos - Muita conversa paralela. A gente fica o dia inteiro no barulho. Bater papo no teu lado.

Rodrigo - O que eu não gostava... Não tinha aula na sexta-feira. Mas era divertido quando a professora Iara fazia alguma festinha... O resto eu adorava.

Fernando - Na EJA? Não tenho do que reclamar. Não tenho nada que reclamar da EJA.

Nilson - Não sei. Acho que não. Não me irritei com nada, eu esta sempre tranqüilo. Pra mim tava tudo bem.

Zaira - Ai eu não... Porque tudo pra mim era novo, tudo pra mim era bom, tudo pra mim era um aprendizado, eu encarava tudo assim, como até hoje aqui. Por exemplo: eu não suporto matemática. Tipo assim, eu não consigo aprender nada de matemática. Eu dizia o tempo todo, pra Raquel; a prova foi quinta feira; Raquel eu vou tirar um zero, eu to preparada pra tirar um zero. Calma, ela dizia, calma. Não sacrifica o saco, ela dizia pra mim, sabe. Mas eu vou encarar a prova, seja o que... Tudo pra mim agora eu encaro assim Murilo. Um aprendizado. Se eu tirei um zero eu vou aprender com esse zero. De alguma forma eu vou tirar um aprendizado daí. *-Como tu aprendesses isso que tu estás dizendo?* Na EJA. Com as pesquisas. Com as professoras que diziam todos os dias pra gente as coisas, sabe. Com as coisas que elas passavam todo dia pra gente, sabe? E aí... Eu vim aqui fiz minha prova. Eu tenho certeza que dez eu não vou tirar, mas zero também que tenho certeza que eu não vou tirar. Peguei a prova na mão e sei que uma nota razoável eu vou tirar. Então... Eu tenho certeza que eu não vou chegar em casa triste hoje, porque eu sei que eu vou... Porque eu cobro muito de mim assim, também sabe? Não posso perder tempo. Não posso perder tempo e ainda tem que dar exemplo em casa, né? Mãe tem que dar exemplo. Como é que numa semana eu vou pegar o boletim... Cobro ali oh. E na outra semana como é que vai ser, com uma prova.

Caroline - Não tinha nada.

Beatriz - Ai, do diário. Não gostava daquele diário, mas fazia. Ai meu Deus, quando chegava assim... O diário era uma tristeza. Eles davam o diário pra gente comentar, mas não dava tempo. A gente tinha que escrever um monte. Tinha que escrever pelo menos meia folha. Às vezes era bom, às vezes era ruim.

Marcela - A aula de música.

21. Como você se sentia na EJA? Por quê?

- Juliano** - Me sentia na EJA, bem. Tive facilidade de conhecer as pessoas. Me adaptava bem, assim, com os professores, com as atividades.
- Marina** - Me sentia bem à vontade.
- Amanda** - Eu me sentia bem, também.
- Roberto** - Eu gostava de estudar na EJA. Nunca faltei.
- Carlos** - Muito bem.
- Rodrigo** - Eu me sentia muito bem. Ótimo.
- Fernando** - Na EJA? Show de bola.
- Nilson** - Eu me sentia bem.
- Zaira** - Lá na escola os professores chamavam os alunos que eram da colônia e os que não eram da colônia, com tratamento diferente, e aqui não! Era tudo igual.
- Caroline** - Me sentia bem.
- Beatriz** - (considerar a resposta 19) “Não! Fui bem recebida”.
- Marcela** - Muito bem. Me sentia bem.

Você se acha capaz de mudar alguma coisa da EJA?

- Juliano** - Eu continuava do jeito que tá.
- Marina** - Ter aula na sexta-feira.
- Amanda** - Hum... Eu acho que poderia aumentar mais as aulas. Acho que poderia começar mais cedo e terminar mais tarde. Já aumentava.
- Roberto** - Sim. Ter mais professor.
- Carlos** - Não. Pra mim, tá bom.
- Rodrigo** - No momento eu não mudaria nada, do jeito que tá, tá muito bom. O conteúdo, os professores... Estão tudo de parabéns.
- Fernando** - Na EJA? Não. Eu consegui aproveitar tudo. Dentro da EJA eu aproveitei tudo que tinha pra aproveitar, eu aproveitei.
- Nilson** - Eu acho que, talvez um pouco mais de aula os professores deviam fazer. Um pouco mais de conteúdo da matéria, assim. Não precisava se aprofundar tanto, mas pelo menos um pouco. Puxar um pouquinho mais pelo aluno né?
- Zaira** - Eu acho que daria mais atenção, talvez, Murilo, na parte assim que envolva português e matemática, que quando chega no ensino médio falta um pouco do conhecimento. Mas, porém, não é motivo pra ninguém desistir, sabe? Dá também pra gente ir em frente. Mas tipo assim, se você é uma pessoa que não é persistente... Ah, vou deixar pra trás, assim. Porque no começo dá uma assustadinha assim, sabe? Eu vi que as meninas que fizeram sexta, sétima, no ensino regular, digamos assim, não tiveram tanta dificuldade, mas tipo eu e outras que não... Que desde lá, muito tempo sem estudar, deu uma... Principalmente matemática. Uns assunto que não tem nada mais a ver. Português deu assim um pouco, mas nem tanto porque a gente fazia muito resumo de texto, a gente fazia muita interpretação nas pesquisas. Eu não sei se no ano passado as professoras, assim, sabe, elas... A gente pesquisava, mas não podia copiar. Era uma exigência muito grande, que tinha, pra ninguém copiar o que pesquisava. Nego ia ler e fazer um texto do que entendeu. Entendeu? Então, não adiantava. Muitas e muitas das vezes, colegas tiveram que apagar, porque elas eram muito rígidas nesse ponto assim, sabe? “Não, você fez uma cópia do que você tirou na internet. A gente quer um texto que seja...” Eu lembro que muitas vezes elas diziam, a professora Jura, de matemática, “pode ser dez linhas, mas seja teu”. Ela dizia muito isso. Ai então quando chegamos

aqui, em português, a gente não... Não foi tanto assim, entendeu? Foi mais o negócio de verbo, essas coisas, mas deu também de passar, legal. *-Matemática que tu achas que complicou mais?* Complicou mais, mas também não... Passamos.

Caroline - Não.

Beatriz - Não. Achei bem interessante. É diferente o ensino. Só acho que tinha que ter mais um pouco de conteúdo, de matéria. Porque quando a gente chega assim no segundo grau, a gente sente falta. Agora a gente tem que correr atrás.

Marcela - Acrescentaria matéria. Aula de matéria. Tipo umas duas vezes por semana, aula de matéria. Português, matemática, história. A gente tinha um professor no ano passado, que era o professor Marcos, eu acho que ele até continua, quando ele pegava uma pesquisa que entrava em história, eu acho que era a melhor aula, quando ele começava a falar. Eu acrescentaria isso.

23. Que problemáticas você desenvolveu nos seus projetos de pesquisa?

Juliano - 1- Primeiro foi sobre futebol. *-Por quê?* Porque nesse tempo eu tava jogando no Figueirense. Daí pra mim ter uma noção melhor do que eu queria pra mim futuramente, eu fui pesquisar essa...

2- A segunda foi sobre desenho e grafite. *-Por quê?* Porque eu desenho né? Faço desenho, grafite.

3- A última foi sobre a discriminação racial.

Marina - 1- A primeira foi sobre os cuidados com a voz. *-Por quê?* Porque eu gosto muito de música e canto na igreja. Foi eu e o Ezequiel.

2- A segunda foi sobre a fotografia, que eu e o Lucas fizemos e apresentamos na Universidade.

-Por quê? Porque, sei lá... Eu gosto de tanta coisa. Fotografia é uma coisa tão legal né. *-Foi tu que definistes esta problemática?* Não. Foi o professor que me ajudou. *Fui eu?* Foi. La naquela sala lá, estava comigo e com o Lucas.

3- A terceira foi sobre a música gospel. *-Por quê?* Porque eu canto música gospel.

4- A quarta foi sobre a voz.

Amanda - 1- Ciclone e tornados. *-Por quê?* Porque eu queria saber mais como se proteger, se prevenir dessas coisas, porque são fenômenos da natureza, mais também são perigosos. Naquela época tava acontecendo bastante, a gente via pela televisão. Até aqui aconteceu...

2- Gastrite. *-Por quê?* Porque eu tinha gastrite. Aí eu queria aprender mais.

Roberto - 1- Depressão. *-Por quê?* meu primo teve. Toma remédio, coisarada.

2- Classes sociais. *-Por quê?* definição do grupo.

Carlos - 1- Amazônia. *-Por quê?* Envolve natureza.

2- Uma coisa interessante Dermatose. *-Por quê?* Porque era uma questão que envolvia bastante segurança, muito cuidado.

3- Balonismo. *- Por quê?* Porque sempre me chamou a atenção. As cores do balão.

Rodrigo - 1-Foi sobre a água potável. *-Por quê?* Porque é uma coisa que ta sempre agora... Um assunto muito... Sendo batido né, a escassez da água... Uma coisa que bastante chamou a atenção e ninguém tá respeitando. Gastam água demais e daí... *- Como é que surgiu esse trabalho, te lembra?* Esse trabalho surgiu do nada. Eu tinha pegado o caderno e o professor mandou escrever qual seria os temas que nós gostaríamos de debater. Escrevi sobre o clima, daí escrevi a água doce, a água do mar e daí juntamos em grupo e resolvemos fazer da água doce. Mas o que nós ia fala exatamente da água doce? Não! Então vamos fazer aqui... Vamos identificar o que é

água doce e o que é água potável. E aí fizemos a nossa problemática e mandamos sobre a água potável.

2- Foi sobre as plantas medicinais. *-Por quê?* Na verdade essa não foi eu que escolhi, essa foi a dona Nair que estudava junto com nós e ela que escolheu, né, e gente debateu sobre outros assuntos, mas já várias outras coisas já iam falar, sobre a droga, sobre a maconha, sobre a gravidez... Então vamos achar a coisa que ninguém vai falar. Aí outro grupo ia falar sobre plantas, outro ia falar sobre frutas... Então vamos falar sobre as ervas medicinais. Daí então vamos nessa! Foi muito bom. Fiz até um livrinho pra divulgar o trabalho. Foi bastante criativo.

3- A terceira agora eu não me lembro.

4- Era um trabalho individual. O meu foi sobre o folclore. Aí deram uma lista e daí eu escolhi o folclore e eu falei mais do folclore da ilha. *-Por quê?* Porque um monte de gente tava... Era quase na... Falando sobre a festa junina... Boi de mamão, né, tal... Daí eu juntei esses conteúdos que fala todos, não destaquei exatamente assim... Vou falar só do boi de mamão, ou... Falei em geral. Foi uma pesquisa e tanto...

Fernando - Problemáticas... Eu praticamente só fiz duas problemáticas quando eu cheguei aqui. Porque eu já cheguei com os horários do curso da CUT, né?. Ai incluíram aqui. Ai eu fiz: 1) Lesão por esforços repetitivos, a L.E.R. - *Por que fizestes esta pesquisa?* Exatamente já pelo problema de saúde que eu tinha. Aí, dentro da sala tinha um outro rapaz que tinha um problema no pulso, né? e ele se interessou pelo assunto e a gente resolveu fazer.

2- E depois fizemos uma sobre a caça submarina. Até que ponto a caça submarina interfere no meio ambiente? Então a gente fez a pesquisa sobre isso, porque era legal e também porque às vezes a gente praticava mergulho, né? Um ponto interessante.

3- E a última que eu apresentei que foi aquela... A individual que foi sobre a escravidão no Brasil. - *Por que tu fizestes sobre a escravidão?* Porque eu me interessei por história. Eu gosto muito de história. E também não tem como não se incentivar pela história, com o professor Marcos, né? Ele tá sempre ali...

Nilson - 1- De que forma os imigrantes açorianos contribuíram para o desenvolvimento cultural de Florianópolis? Fizemos este trabalho para conhecer um pouco mais sobre Florianópolis, na realidade. Pra saber um pouquinho da cultura deles, que a gente não é daqui.

2-foi sobre a obesidade. Por que a obesidade afeta tanto as pessoas nos dias de hoje? - *Por que fizeram esta problemática?* É, apesar que nós éramos quatro no grupo, aí nós... Aí tá... Como a gente já tinha escolhido a primeira, então eles escolheram a segunda e a gente entrou... Daí mesmo assim a gente se interou, a pesquisar junto. Foi bem bacana. *-E a terceira tu lembrás?* Eu acho que foi por ver, né, e principalmente em escolas. A gente... Aqui na própria escola, tinha uma menina né com pouco mais de 14, eu acho 15 anos, tava grávida e aí a gente assim, pô mais, por que isso? Vamos tentar entender, né? O que passa na cabeça? *-E o teu último trabalho, sozinho?* O meu foi sobre a escravidão no Brasil. - *Tens uma justificativa?* Eu assim... Eu também gosto de história. Aprofundar um pouquinho sobre a história do Brasil, história geral, eu gosto. Principalmente história antiga, quanto mais antigo pra mim melhor.

Zaira -1-Lembro, lembro. Foi primeiro o aquecimento global. *-Lembras da problemática?* É... O que é aquecimento global? *-Por que fizestes esta problemática?* Porque eu queria saber o que era o aquecimento global, porque todo mundo... A gente fa... Hoje em dia tá, né? E eu não sei o que é aquecimento global, então eu vou saber o que é o aquecimento global. *-E a segunda?*

2-A segunda foi a... É... Sobre trabalho. Como está o mercado de trabalho? *-Como está o mercado de trabalho?* Han ham *-Em Florianópolis?* Foi, em Florianópolis. - *Por que fizestes, esta?* É... Pelo negócio do desemprego assim, sabe. Fala-se muito de

falta de emprego e falta de emprego e aí a gente pega o jornal e falta mão de obra qualificada, sabe, esse contraste. Aí a gente resolveu fazer... Esta outra pesquisa. E a outra... *-Que é a terceira...*

3- Que é a terceira foi sobre as praias de Florianópolis. A gente queria saber quantas praias tinham em Florianópolis, quais os problemas que tinham, o que variava do norte pro sul; se eram todos iguais, os problemas; se elas tinham infra-estrutura. Mexia mais com o negócio do turismo, sabe? Quando começou o turismo em Florianópolis? Quando começou o BOOM m Florianópolis, do turismo em si. Ai teve uma que era individual. *-Que era a última?*

4- Que era a última, que a gente... Que a professora passava no quadro e a gente ia lá escolher. Eu escolhi sobre a... Mata atlântica. *-Ah! Fizestes um trabalho sobre a mata atlântica? Por quê?* Porque, como eu vim desde o começo mexendo com o meio ambiente... O mercado do trabalho foi uma pesquisa muito cansativa, porque mexia com... A gente trabalhava com leis, que... E tudo, então e... Aí eu digo: Ah! Não quero mais saber disso... Aí peguei uma pesquisa mais leve, entendeu? Mais suave... Que eu gostava. Que eu sabia que ia gostar e que era “fodinha” também, entendeu? E eu ia trabalhar sozinha nessa pesquisa entendeu? E o tempo também já era curto.

Caroline - 1- Favela. O que é de fato uma favela. *-Por quê?* Porque eu morava na favela em São Paulo. Aí o pessoal que estava comigo também quis, depois me abandonaram
2- Depois fiz sobre drogas. Maconha. *-Por quê?* Porque tem muitos amigos meus que fumam. Ate na apresentação que eu fiz, um deles ia e acabou que não foi.

3- E Depois foi sobre as plantas. *-Por quê?* Porque da outra escola que eu fiz um trabalhão sobre as plantas e eu gostei, daí...

Beatriz - (ÍDEM A DO NILSON) Só a última que foi diferente. Foi... Os animais. Foi um trabalho individual. Foi, a última foi. A convivência com os animais domésticos. Esta não teve apresentação.

Marcela - 1-Alimentação. *-Por quê?* Aí, por que... Eu particularmente me alimento muito mal. E por causa dos meus filhos, né. Também pra dar uma alimentação saudável pra eles, cortar doces, acrescentar frutas, saber o que faz mal, o que não faz. o que pode e o que não pode.

2- Crianças abandonadas. *-Por quê?* Ai, a gente... Eu particularmente... O meu marido é professor de hipismo. E tem várias madames que vão fazer aula lá em casa, que... pegam uma, ou duas vezes por mês, uma criança e levam pra casa, do orfanato e enchem de doce, dão um brinquedinho e devolvem. Eu não acho isso correto. Se elas tem, elas poderiam fazer mais, ajudar de outra forma. Daí, como eu já tinha isso, quando as colegas concordaram em fazer, eu queria ter a noção de quantas crianças tem? Quantos orfanatos existem no Brasil? *-Te lembra qual era a problemática?* Por que existem tantas crianças abandonadas no Brasil?

3- A terceira foi... Maus tratos aos animais. *-Por quê?* Por que... Voltando ao meio meio também, né... Meu marido é professor de hipismo; mexe com cavalos; eu gosto de rodeio, essas coisas, né. E eles acabavam me falando que o hipismo maltrata dos animais. Só que eu acho que não. Não porque ele faz. Porque lá os cavalos são bem cuidados, com uma alimentação adequada, corretamente horário... Um funcionamento legal. Eu acho que maus tratos são os animais abandonados, esses cavalos morrendo aí na rua, largados... Esse foi o meu trabalho individual.

4- O outro foi sobre rosas. *-Por quê?* Uma amiga minha também né, ela trabalha e eles tem uma estufa de rosas. Como ela não entendia muito, ela falou, então já que eu aceitei todas as pesquisas até hoje, agora eu quero fazer sobre rosas. *-Te lembra qual era a problemática?* Eu acho que... Qual a melhor maneira para cultivar rosas?

24. Como se desenvolve um projeto de pesquisa na Eja?

Juliano - Primeiro a pessoa escolhe um tema. Depois faz a problemática que era a chave da pesquisa, depois a justificativa, conhecimentos prévios, mapa conceitual. *-Quais eram as fontes de pesquisa que vocês utilizavam?* Revistas, jornais, de vez em quando tinha uns passeios que tinha alguma coisa a ver com a pesquisa da pessoa, internet...

Marina - Primeiro a gente escolhe um tema. O professor fala pra gente escolher um tema que a gente gosta muito. Depois tenta elaborar uma problemática em cima do tema. Depois faz o mapa conceitual, daí vai pesquisando, né. Faz objetivos, justificativa e conhecimentos prévios e depois faz mapa conceitual, daí vai procurar cada coisa e depois apresenta. *-Mas, como vocês conseguem desenvolver esta pesquisa?* Ai, Lendo. Lendo livro, procurando na internet, lendo bastante e às vezes alguma coisinha que a gente vê aqui no jornal, nas revistas, ali, lá.

Amanda - A gente escolhe um tema, faz a problemática, o mapa conceitual pra ver tudo que vai estudar e aí faz a pesquisa. *-Mas, como isso acontece? Pesquisa onde? Quem ajuda?* Ah, os professores ajudam a gente. A gente pesquisa na informática, nas revistas... Livros.

Roberto - Não respondeu.

Carlos - Não respondeu.

Rodrigo - Temos bastante ajuda, principalmente dos professores. A gente fica em dúvida em vários conteúdos, aí o professor tá em par de tudo né, e já fala, “*esse o fulano tá fazendo, esse o cicrano lá tá fazendo, da outra turma né*”, e a gente vai destacando o que eles não vão falar. Só que a gente falar um e a outra turma falar a mesma coisa, não tem como. Aí a gente escolhe o conteúdo que a gente quer e... Vamos adiante né. Bastante gente falou bastante assim bastante sobre a droga. Daí um falou nessa turma, o outro também falava e ficava alguns assuntos fora né? *-Sabes dizer como se desenvolve esta pesquisa? Como começa, no meio, como termina?* Começamos... O porquê que nós vamos fazer esta pesquisa. o que os chamou atenção sobre esta pesquisa? Ai a gente conta o que... O que nos interessa falar sobre a pesquisa... O que a gente vai lutar. No meio dela já começa já com a problemática. Temos que ter uma problemática. Diante desta problemática sai as questões. Aí começamos a fazer as questões e diante destas questões, o conteúdo. Cada uma tem um conteúdo. O porquê, pra que, pra que serve... E aí o final dela e a nossa apresentação final. Uma apresentação numa sala pra todo mundo. *-E isso foi tranquilo?* Não! a primeira não foi. Suei bastante pra caramba. Chegar na sala todo mundo olhando, a primeira vez, assim... *-E isso foi bom ou foi ruim?* Foi bom. Foi bom porque me ajudou a conversar... Assim a gente se desenvolver. Principalmente pra quem vai trabalhar no meio do comércio e não pode se sentir envergonhado, tem que ter um... Que desinibir, e foi aí que eu comecei. Depois a segunda foi mais sossegado... Daí... Mais liberal... Não enrolava tanto a língua. (risos)

Fernando - Não respondeu.

Nilson - Não respondeu.

Zaira - Não respondeu.

Caroline - Primeiro faz aquela parte lá de justificativa, objetivos e vê a problemática que a gente quer. Depois a gente vai fazendo a pesquisa nos livros internet, revistas, com os professores que são os principais. Depois fizemos os resumos e a apresentação.

Beatriz - Não respondeu.

Marcela - É! depende da problemática que você pega né. Mas, tem a ajuda dos professores, internet, livros. *-Como define a problemática?* A gente reúne. Você passa num papel sobre o que você quer pesquisar, aí você debate com os professores, qual a melhor maneira de colocar aquilo no papel. *Tem um processo né?* Lógico... Daí tem a problemática, aí tem as perguntas. *-As perguntas é o mapa?* A construção do mapa conceitual, do que tu vai trabalhar. Aí depois você sai correndo atrás da informação

né, via internet, livros, revistas, principalmente a ajuda dos professores. Depois a gente reúne, apresenta pra sala, aí depois pega toda a informação, resume e apresenta pro colégio o que a gente aprendeu. Bota a introdução e a conclusão.

25. Participa de algum Grupo?

- Juliano** - Não. Antes eu participava do futebol, mas agora to trabalhando, não fui mais.
- Marina** - Eu sou da Igreja e tenho a minha banda.
- Amanda** - Sim.
- Roberto** - Não.
- Carlos** - Não.
- Rodrigo** - No momento não.
- Fernando** - Não. Música eu gosto, mas é assim... Eu sou tocador de boteco. rrsrrs. Eu tocava violãozinho com os amigos... À noite, nos barzinhos, né? Mas até por causa do meu problema de saúde, deixei. Até eu tava tentando entrar na, na, na... Associação de moradores, ali, mas acabei não entrando nisso até resolver o meu problema de saúde porque eu sei que não vou conseguir acompanhar tudo. Assim como teve... Chapa lá pra APP e eu não consegui fazer nada, por que... O meu problema de saúde não ta me deixando fazer nada. Então eu vou deixar primeiro tratar minha saúde pra depois começar a fazer isso.
- Nilson** - Não! Não tenho tempo, por isso.
- Zaira** - Não! Grupo assim não. Mas, quando tem alguma coisa que... Que... Assim que envolve a comunidade, alguma reunião... Eu tendo tempo, eu vou. Nem que seja pra ta lá ouvindo, mas eu gosto sabe? Na associação de moradores, quando a... Agora que não se ouve mais fazer muita reunião, mas, antes fazia mais. *-Por que tu procuras participar?* Pra saber o que ta acontecendo. Pra conhecer também as pessoas que cuidam, um pouco... *-Tu sempre fizeste isso?* Depois que eu comecei a estudar. Eu comecei a fazer isso. *-Que bom que despertou isso em ti.* Aí comecei a ver isso. Agora a gente já sabe quem é o presidente da associação, do... La... O outro aqui da ACIF. Ai eu procuro ficar atenta.
- Caroline** - Não. Antigamente tinha um grupo de hap, agora não tem mais
- Beatriz** - Não! Nada.
- Marcela** - Não. Sou totalmente afastada, porque a gente trabalha, né? A gente sempre acaba se afastando. Até, agora eu tava vendo ali na parede, parece que tem um de dança, e eu amo dança. Até olhei ali, tem um cartaz. Vou ver se encaixa um tempo pra... (risos).

26. Como se inseriu nesse grupo?

- Juliano** - Não participa.
- Marina** - Iniciativa própria.
- Amanda** - Através de amigos que participavam.
- Roberto** - Não participa.
- Carlo** - Não participa.
- Rodrigo** - Não participa.
- Fernando** - Não participa.
- Nilson** - Não participa.
- Zaira** - Não participa.
- Caroline** - Não participa.

Beatriz - Não participa.
Marcela - Não participa.

27. O que o leva a participar deste grupo?

Juliano - Não participa.
Marina - Os meus amigos.
Amanda - Prazer. Me ajuda também a vencer a timidez
Roberto - Não participa.
Carlos - Não participa.
Rodrigo - Não participa.
Fernando - Não participa.
Nilson - Não participa.
Zaira - Não participa.
Caroline - Não participa.
Beatriz - Não participa.
Marcela - Não participa.

28. Quais as principais atividades desse grupo?

Juliano - Não participa.
Marina - O sonho (risos). O sonho de cantar.
Amanda - Dança.
Roberto - Não participa.
Carlos - Não participa.
Rodrigo - Não participa.
Fernando - Não participa.
Nilson - Não participa.
Zaira - Não participa.
Caroline - Não participa.
Beatriz - Não participa.
Marcela - Não participa.

29. O que acha de sua participação nesse grupo?

Juliano - Não participa.
Marina - Eu acho que é essencial.
Amanda - Muito importante.
Roberto - Não participa.
Carlos - Não participa.
Rodrigo - Não participa.
Fernando - Não participa.
Nilson - Não participa.
Zaira - Não participa.
Caroline - Não participa.
Beatriz - Não participa.
Marcela - Não participa.

30. Como a comunidade vê a atuação do grupo?

Juliano - Não participa.
Marina - Eles gostam, dão apoio
Amanda - O grupo é da Igreja. Todo mundo gosta e dá apoio pra gente
Roberto - Não participa.
Carlos - Não participa.
Rodrigo - Não participa.
Fernando - Não participa.
Nilson - Não participa.
Zaira - Não participa.
Caroline - Não participa.
Beatriz - Não participa.
Marcela - Não participa.

31. Quando você ouve a palavra “juventude”, o que lhe vem à cabeça?

Juliano - Eu sou um jovem. *-Por quê?* Porque tenho apenas dezoito anos (risos). *-O que te define como um jovem?* Ah, o meu estilo, as coisas que eu gosto, as manias que eu tenho de brincar, moleque, meu jeito moleque de ser. A pessoa jovem que saber de sair com os amigos, festa, estas coisas. A pessoa adulta é trabalho, obrigação, é isso aí.

Marina - Tem tantas coisas assim em cima da juventude... Juventude é a época da juventude mesmo. De nós jovens correr atrás das coisas que a gente quer, de se esforçar, estudar. Não ficar perdendo tempo com estas coisas aí e aproveitar né. Aproveitar a nossa juventude por que...

Amanda - Juventude... É... Não tem idade né? Até um adulto pode ser jovem.

Roberto - Depois da adolescência. Cheio de vida, sem compromisso.

Carlos - Me pergunto todo dia e eu não sei. Fico tirando as coisas boas do momento e tento fazer o que é certo. Juventude... Pra mim é caminhar certo e ter sempre uma mente boa e limpa. Saber o que é certo e o que é errado.

Rodrigo - Juventude, pra mim é... Liberdade. Estar com os amigos, numa balada, na praia tomar um sorvete, tomar uma geladinha, com responsabilidade. Estar junto com os amigos, assim. Meu pai já tá com 39 anos e diz que tem 18. Pra ele não tem diferença é jovem também. *O que seria deixar de ser jovem?* Perder a minha liberdade. Assim eu ter que trabalhar em alguma coisa e deixar de sair com a minha namorada, de eu jogar pelada com os meus amigos, de eu ir na balada, de sair com os meus amigos na praia, isso é deixar de ser jovem. É estar só naquele serviço.

Fernando - Juventude? Juventude pra mim, significa vida. Não interessa que seja desde que nasceu ou um senhor de, de setenta, oitenta anos, ainda é jovem, dependendo da mentalidade dele. Se for aquela pessoa parada no tempo, cabeça fechada, aí ele deixa de ser jovem. Mas, se for uma pessoa cabeça aberta, comunicativa, aprende, ensina... Pra mim é jovem até morrer.

Nilson - Juventude? Juventude eu acho que... É uma fase de... Novas emoções, novas... Uma nova visão do mundo. Eu acho que é isso.

Zaira - Juventude? Tudo de bom, assim. Mas que hoje em dia a juventude eu acho que não tá vivendo a juventude, como, acho como talvez você viveu, acho que meus pais viveram, sabe? Acho que a juventude de hoje se perdeu um pouco. Se perdeu. Os valores se esqueceram, é... *-Qual é a diferença pra ti, entre ser jovem e ser um adulto?* *-Que diferença existe?* Ai Murilo eu não sei. Eu não sou muito jovem. Eu sempre... Eu não vivi esta fase. *-Por que tu dizes que não tivestes a juventude?* Porque muito cedo eu já saí de casa. Eu já sai de casa... Casei; fui viver na minha casa. Filho eu nunca

deixei... Minha responsabilidade com a mãe. *-Porque jovem tu és, né? Só não vivesses a juventude, é isso que tu queres dizer?* Isso, entendeu? Eu nunca deixei filho pra mãe cuidar, nada não... *-Então juventude pra ti é isso, assim é... Não ter compromisso?* É, sabe... Assim... Não. Entre aspas, né? Eu acho que a pessoa tem que ter compromisso desde sempre, né? Tem que ter compromisso e é assim que eu acho que se forma o ser humano, o adulto depois. Mas eu acho que juven... É bom também ser jovem e não ter... Não ser responsável pelas contas que vai pagar amanhã, sabe? Isso é ser jovem. Agora também ser jovem é saber, não é! Dos seus direitos e dos seus deveres, entendeu? Sabe que a juventude hoje, não liga muito pra isso não, né? Reclama mais dos seus direitos, principalmente de pai e mãe, né? Do que dos deveres deles, né? Se pai e mãe reclama hoje com o filho, muitos filho chamam o conselho tutelar pro pai e tudo. Mas e o respeito com o pai, eu acho que não tem hoje. Falam muito grosseiro, de igual pra igual. Isso pra mim não é juventude. Juventude é se divertir com responsabilidade... Sabe. Pode se divertir muito, né; pode-se brincar muito; pode-se ir pra balada sim. Claro que pode. Mas, saber beber; saber dirigir, porque os jovens hoje acham que o carro é uma máquina, que moto é uma máquina, é uma brincadeira inconseqüente que muitas vezes matam uma pessoa que não tem nada a ver com a brincadeira, né. Provocam um acidente e acabam destruindo família que não tem... Nada a ver. A gente acabou de ver O jeito que ta vivendo... Se perdendo. Diz que o jovem é o futuro do país. Como que vai ser o futuro do país assim, não é. Esta juventude assim. *-Hoje, como é que tu “encaras”.... Porque é assim: tu estudavas numa escola com as disciplinas, depois viesses pra EJA que trabalha com pesquisa, agora tu voltasses a estudar naquela escola...* Que tem disciplina... *-É isso, como é que tu vês isso? É difícil pra ti? A EJA te atrapalhou nisso, te ajudou?* Me ajudou, porque, tipo assim: a EJA me desinibiu, né? Eu chegava na sala de aula, eu conversar com o professor, tirar as minhas dúvidas, isso era impossível pra mim. *-É mesmo é?* Impossível pra mim. Não dava. Eu ficava com todas as dúvidas. Hoje não. Eu falo mesmo. Eu converso. Hoje eu exponho as minhas idéias; Eu falo; eu vejo; estando na sala em qualquer lugar que eu tiver, reunião de professores... De pais... Da comunidade... Não porque ta lá um professor lá na frente que eu não levanto o meu dedo e eu falo. Sabe, eu falo. A EJA me ensinou com as pesquisas, sabe? Ela me ensinou; ela me mudou; ela me modificou. Era muito ruim ser muito tímida. Atrapalha a pessoa. E hoje eu cobro da minha que ela é muito tímida. Eu falo, Rafaela não pode ser assim, tem que falar. Hoje a gente vive num mundo que a gente não pode ficar encolhidinha. A gente tem que respeitar as pessoas, mas a gente tem que mostrar que a gente ta aqui, não é? Eu to aqui. Sabe? Bem assim. Tudo tem que ter responsabilidade hoje em dia. *-E a gente tem que dizer o que pensa...* Tem que dizer o que pensa. Sempre, sempre, sempre... Tem que aceitar a maioria, eu acho assim, mas assim, eu sou a minoria mas essa é a minha idéia. Eu falo pra ela desse jeito em algumas coisas que ela fala, assim, ai mãe. Não é assim filha... É assim que tem que ser, filha. Cobro também muita responsabilidade. Tanto que ela tem 12 anos e parece ter mais. Eu digo, minha mãe me educou que filho é filho e pai é pai, mas, porém a mãe e o pai sempre foram muito amigos da gente, muito, muito, muito. Antes de mais nada eu digo sempre: eu sou sua amiga; antes de mais nada a mãe é sua amiga. Falo pra filha pro filho; tenho dois, um casal.

Caroline - Eu vejo que ser jovem é não usar drogas, não fazer violência contra ninguém. Curtir a vida de uma forma assim que não atrapalhe ninguém de forma nenhuma, de forma nenhuma, sabe. Apesar que eu to me sentindo assim meia velha. Ah, com quatorze, treze anos, até menos. Hoje em dia as pessoas... Crianças com treze, doze anos já ta namorando, fazendo um monte de coisas. Criança mesmo! De dois, quatro anos pra mim é jovem. passou dos doze já não é mais, sabe. Porque a gente vê muita

coisa, né, que tá acontecendo aí. Daí a juventude já está bem mais escassa. Eles estão perdendo muito a juventude deles. Eles tão querendo ser adultos muito cedo.

Beatriz - Juventude, juventude... Juventude é o futuro. Sei lá... Ser jovem é tudo, né? Muito bom. Mas tendo mais idade é bom também, porque a gente já sabe um pouco mais.

Marcela - Juventude seria um sinônimo de... Como é que eu posso te explicar? Seria a época da criança estudar, se divertir, se descobrir... E que não é né? Porque a criança a mãe obriga a trabalhar, tira do estudo... Os pais trabalham direto, não tem tempo pra família e o jovem acaba indo pra droga, pra bebida... Ai, jovem seria estudar, ter um lazer assim, uma coisa que ela gostasse, um esporte que ela pudesse fazer. O pai acompanhar. Sei lá... Mais liberdade. Uma liberdade com o acompanhamento do pai, né. O pai estar presente nesta liberdade.

32. Como você se vê daqui a 10 (dez) anos?

Juliano - Eu me vejo assim uma pessoa com capacidade suficiente de saber o que é certo e o que é errado. Como agora, hoje em dia. Tem amigos meus que tão nesse mundinho aí né, e eu jamais, bem longe. Daí eu procuro coisa assim sempre pra me desvencilhar do caminho deles, sabe? Sempre me ocupando. Assim, tipo, um trabalho que é chato pra caramba, ficar atendendo telefone. Sabe o que é depender só de um telefone pra tocar? Assim, pô, pelo menos eu to aqui, daí eu vejo assim da janela do serviço, eles assim viajando...

Marina - O que eu espero e o que eu sonho é ter pelo menos uns dois CDs gravados (risos). Casada, com um filho. Só isso que eu quero. Fico feliz da vida, com saúde.

Amanda - Terminando os meus estudos.

Roberto - mais um filho, um carro e a minha casa.

Carlos - Não sei.

Rodrigo - De certo eu já vou ter um filho. (risos). Espero estar com saúde. Estar... Como posso explicar... Estar trabalhando. Eu tenho uns planos de eu ser construtor, já estou correndo atrás de algumas coisinhas. Vai dar bem exatamente lá pelos 28 anos, eu já vou estar trabalhando como construtor, ser mestre de obra.

Fernando - Com certeza eu vejo bem melhor. Eu vou viver bem melhor. Eu quero estudar... Eu quero... Eu quero ver se eu consigo fazer o vestibular, com certeza eu vou fazer. A minha meta é esta. Não quero parar os estudos, agora tão cedo. Só vou parar quando disser assim: não tem nada pra estudar; não dá pra estudar mais, aí vai ser o jeito de eu parar, se não... Eu digo pra mulher em casa que eu não vou parar de estudar nunca mais, porque mesmo que não dê pra ir pro colégio, mas pelo menos eu compro um livro, estudo em casa, leio. To lendo um livro em casa e já to aprendendo alguma coisa.

Nilson - Mais velho. (risos). Dez anos? É difícil responder. Imaginar a gente até imagina, talvez um emprego melhor, talvez um... Um emprego com um salário melhor, com certeza, é isso. O futuro só Deus sabe. Não tem como prever.

Zaira - Não respondeu.

Caroline - Eu quero ter a minha casa, quero ter o meu carro, quero ter minha família, quero ter os meus pais do meu lado, meus irmãos. Eu queria até jogar eles dentro de uma casa assim e que fosse só pra mim, não saíssem e só eu que tivesse que fazer as coisas pra eles.

Beatriz - Eu me vejo vó. (risos). Já tenho uma filha de 11 anos...

Marcela - Fisicamente não né (risos). Eu quero fazer auxiliar de enfermagem, quero estar formada em auxiliar de enfermagem e praticando, se Deus quiser, trabalhando.

33. A escola é importante na construção ou formação do jovem? (Qual o papel da escola)

- Juliano** - Com certeza. *-Por quê?* Pô, se não for à escola, meu Deus, né? A pessoa fica... além de não se atualizar com o mundo.... A pessoa fica perdida, imagina... Emprego... O colégio é a base assim do rendimento da pessoa, do conhecimento dela. Pra ser alguém na vida.
- Marina** - É né! Estudo é tudo. Embora eu não esteja praticando isso né, mas eu acho que é tudo. É essencial né porque tem que estudar. Pra fazer uma faculdade tem que estudar, pra passar no vestibular, tem que estudar.
- Amanda** - Sem estudo a gente não consegue nada. Esse ano eu não to estudando porque o curso ia começar agora em setembro, mas não deu. Agora só no ano que vem.
- Roberto** - Sim. *-Por quê?* A educação é sempre importante. É o melhor caminho.
- Carlos** - Sim. *-Por quê?* A escola desde a creche serve para a criança se organizar com a humanidade. Se não vai para a escola, cresce como um bicho do mato.
- Rodrigo** - Com certeza! Sem a escola ninguém chega em lugar nenhum, não. É fundamental a escola. Primeira coisa que a gente não pode é parar de estudar. Tem que estar sempre na escola. Sem estudo a gente não é nada. A gente fica que nem se tivesse morando lá no mato, nas cavernas, né. Não tem... Fiquei até sem palavras... Uma pessoa sem futuro. O estudo é fundamental. Se não tiver estudo não tem futuro.
- Fernando** - Não respondeu.
- Nilson** - Tudo que tu faz, até fora da escola, tudo que tu faz, tu aprendeu com alguém. Teu pai te ensinou, tua mãe ensinou.
- Zaira** - Não respondeu.
- Caroline** - É bastante. *-Por quê?* Porque eu mudei bastante depois que eu comecei a estudar, principalmente no EJA. Eu até falo assim: se eu não tivesse meu pai e minha mãe e não tivesse na escola, eu acho que estaria em outro mundo, sabe. Eu falo pra todo mundo. Até todo mundo fala assim, “*a aninha é bem louca*”, não sei o que... “*Tem cara disso... Tem cara daquilo...*” E eu falo, se eu não tivesse meu pai e minha mãe e não tivesse estudando eu seria outra pessoa.
- Beatriz** - É importante pra sabedoria né? Sem a escola não tem estudo e o estudo é tudo. É tudo hoje em dia. Sem o estudo tu não vai a nada.
- Marcela** - Ah, com certeza né. Porque muitas crianças não tem a presença do pai. Onde ela vai encontrar um pouquinho de carinho, um pouco de atenção, um pouco de informação é na escola.

34. Tem alguma coisa a mais que você gostaria de dizer?

- Juliano** - No momento é só.
- Marina** - Não. Só que foi muito bom estudar na EJA. (risos).
- Amanda** - Eu queria dizer que foi muito legal estudar lá. É diferente... A gente estuda a que tem curiosidade...
- Roberto** - Não.
- Carlos** - Não.
- Rodrigo** - Não. Foi tudo bem à vontade. é isso mesmo.
- Fernando** - Não.
- Nilson** - Não.
- Zaira** - Eu acho que o poder público preste mais atenção. Por exemplo: aqui no seja, o estado, que aqui não é a prefeitura, é o estado; as duas salas estão abertas Murilo, sabe, mas

assim ó, pra esta segunda estar aberta foi uma batalha, foi uma guerra com o seja. Eu lembro... Tipo assim ó... Que eu fui uma das lutadoras pra buscar todo mundo pra sala abrir, sabe, ir atrás de todo mundo... Passei o telefone lá do seja. Realmente foi... Foram 10... As 10 que eram mais próximas a mim. Assim, a gente fez uma campana mesmo, assim; uma ligava, a outra ligava, uma desligava, a outra ligava. Foi assim... A gente não queria saber quanto ia dar a conta telefônica no final do mês. Porque todo dia eles diziam que ia ter um professor em sala, Murilo, e não vinha, e não tinha. E como tem o bom profissional, em toda área tem o mau profissional, né? E infelizmente veio um professor pra cá que... Ele não... Enquanto a gente tava ansiosa pra sala abrir, ele mandava o pessoal embora... Que não ia vir professor... Que não ia vir professor. Eu cheguei a chorar no corredor. A Iara me encontrou chorando no corredor do colégio, porque eu comecei a discutir com ele. Eu disse pra ele: Se tu não quer dizer professor, se tu não quer organizar a sala, sai daí. Me dá esse papel que eu organizo. Era só organizar... Grampear e levar lá pro seja pra registrar que tinha um turma já completa. E isso não era feito. Então, organização eles não tem. Não tem organização o seja. A gente ta preocupado, agora final de ano termina o contrato com a professora. A gente tem que ficar muito atento, se não na hora de retornar, a gente vai ficar “a ver navios” como diz o ditado popular.

Caroline - Não.

Beatriz - Não.

Marcela - Não.

ANEXO II – Questionário (legenda do próximo quadro) aplicado aos jovens que participaram da pesquisa

(As respostas dos jovens a este questionário estão tabuladas no quadro disposto a seguir)

1	Nome?	(nome)
2	Idade?	(idade)
3	Sexo?	M - F
4	Onde você nasceu?	F=Florianópolis SC=Santa Catarina X=Outros estados
5	Onde passou a infância?	F=Florianópolis SC=Santa Catarina X=Outros estados
6	Vive em Fpolis há quanto tempo?	(em anos)
7	Qual a sua Religião?	1=Católica 2=Evangélica 3=Protestante 4=Espírita 5=Candomblé - 6=Umbanda 7=Acredita em Deus, mas sem religião 8=Ateu / Atéia 9=Outra
8	Estado civil (enquanto estudava na Eja)?	S=Soteiro/a C=Casado/a – (Junto/a) V=Viúvo/a X=Separdo/o O=Outro
8.1	E hoje?	S=Soteiro/a C=Casado/a – (Junto/a) V=Viúvo/a X=Separdo/o O=Outro
9	Quantos filhos (enquanto estudava na Eja)?	0 - 1- 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8...
9.1	E hoje?	0 - 1- 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8...
10	Foi gravidez planejada?	S=Sim N=Não X=Não tem filhos
11	Seus filhos moravam com você?	S=Sim N=Não X=Não tem filhos
12	Quem ajudava a cuidar dos seus filhos?(enquanto estudava na Eja)	X=Não tem filhos ou não moram com você C=Creche F=Família E=Empregada A=Vizinhos/amigos O=Outros
13	Com relação a sua cor / raça, como você se identifica?	N=Negra B=Branca P=Parda A=Amarela I=Indígena

		O=Outros
14	Com quem você morava (enquanto estudava na Eja)?	1=Com os pais 2=Com pais e irmãos 3=Só com a mãe 4=Só com o pai 5=Mãe/padrasto 6=Pai/Madrasta 7=Outros familiares 8=sozinha/o 9=Com marido/esposa/companheiro/a 10=Com marido/esposa/companheiro/a e filhos 11=Outros
14.1	E hoje?	1=Com os pais 2=Com pais e irmãos 3=Só com a mãe 4=Só com o pai 5=Mãe/padrasto 6=Pai/Madrasta 7=Outros familiares 8=sozinha/o 9=Com marido/esposa/companheiro/a 10=Com marido/esposa/companheiro/a e filhos 11=Outros
15	Quantos irmãos mais novos você tem?	0 - 1- 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8...
16	Quantos irmãos mais velhos você tem?	0 - 1- 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8...
16	Quem mais vivia com sua família (enquanto estudava na Eja)?	1=Avô 2=Avó 3=Tios/as 4=Primos 5=Outros 6=Ninguém
18	Quantas pessoas viviam na sua casa enquanto estudava na Eja?	0 - 1- 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8...
19	Seu pai/responsável trabalha fora?	S=Sim N=Não D=Desempregado X=Não tem pai ou é falecido M= Não morava com pai/responsável
20	Sua mãe/responsável trabalha fora?	S=Sim N=Não D=Desempregado X=Não tem mãe ou é falecida M= Não morava com mãe/responsável
21	Qual o grau de escolaridade do Pai/responsável?	X=Não tem pai/falecido M= Não morava com pai/responsável 11=E.F. incompleto – 2=E.F. em curso – 13= E.F.completo 21=E.M. incompleto – 22=E.M. em curso – 23= E.M. completo 31=E.S. incompleto – 32=E.S. em curso – 33= E.S.completo

22	Qual o grau de escolaridade da mãe/responsável?	X=Não tem mãe/falecida M= Não morava com mãe/responsável 11=E.F. incompleto – 12=E.F. em curso – 13= E.F.completo 21=E.M. incompleto – 22=E.M. em curso – 23= E.M. completo 31=E.S. incompleto – 32=E.S. em curso – 33= E.S.completo
23	Qual a sua renda familiar?	1=Até R\$400,00 2=de R\$400,00 a R\$800,00 3=de R\$800,00 a R\$1.200,00 4=Acima de R\$1.200,00
24	Você trabalhava (enquanto estudava na Eja)?	CA=Com carteira assinada SC=Sem carteira assinada NT=Não trabalhava PE=Procurava emprego TT=Temporário/estágio
24.1	E hoje?	CA=Com carteira assinada SC=Sem carteira assinada NT=Não trabalha PE=Procura emprego TT=Temporário/estágio
25	Com que idade começou a trabalhar pela primeira vez?	0 - 1- 2 - 3 - 4 – 5 – 6 – 7 - 8...
26	Qual sua renda pessoal (enquanto estudava na Eja)?	0= Não trabalhava 1=Até R\$400,00 2=de R\$400,00 a R\$800,00 3=de R\$800,00 a R\$1.200,00 4=Acima de R\$1.200,00
26.1	E hoje?	0= Não trabalhava 1=Até R\$400,00 2=de R\$400,00 a R\$800,00 3=de R\$800,00 a R\$1.200,00 4=Acima de R\$1.200,00
27	Já fez algum estágio ou treinamento?	S=Sim - N=Não
28	Núcleo	C=Canasvieiras - S=Serrinha

ANEXO III - Tabela dos dados trabalhados nos capítulos II e III da dissertação

1	2	3	4	5	6	7	8	8.1	9	9.1	10	11	12	13	14	14.1	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	24.1	25	26	26.1	27	28	
	18	M	F	F	18	1	S	S	0	0	X	X	X	N	2	2	1	7	6	6	S	S	S	21	21	3	NT	SC	18	0	1	N	S
MARINA		F	X	X	8	2	S	S	0	0	X	X	X	P	2	2	1	2	6	5	S	S	S	11	11	4	CACA	18	1	1	N	S	
AMANDA	28	F	X	X	4	2	S	S	0	0	X	X	X	B	2	2	1	0	6	7	S	N	11	11	3	CASC	16	1	1	N	S		
ROBERTO	26	M	F	F	26	1	S	O	0	1	N	X	X	B	3	10	1	5	6	2	X	S	S	11	11	3	CACA	18	2	2	N	S	
CARLOS	28	M	SC	SC	10	1	C	C	0	1	S	X	X	B	9	10		6		M	M	11	11	3	CACA	8	3	3	N	S			
RODRIGO	18	M	SC	X	1	2	S	S	0	0	X	X	X	B	2	2	2	0	6	4	S	N	11	11	3	SC	PE	12	2	0	N	C	
FERNANDO	30	M	F	F	30	1	C	C	2	2	S	S	F	B	10	10	2	1	6	4	M	M	11	11	2	CACA	8	2	2	N	C		
NILSON	28	M	X	X	2	1	C	C	0	0	X	X	X	B	9	9	1	0	6	2	M	M	11	11	2	CACA	10	2	2	N	C		
ZAIRA	29	F	X	X	6	1	C	C	2	2	S	S	F	B	10	10	1	0	6	4	M	M	11	11	3	CACA	19	2	2	N	C		
CAROLINE	19	F	X	X	6	1	S	S	0	0	X	X	X	P	2	2	0	3	6	4	S	S	S	21	21	4	T	PE	18	1	0	S	S
BEATRIZ	30	F	X	X	2	1	C	C	2	2	N	N	X	B	9	9	1	5	6	2	X	M	X	11	2	CAPE	12	1	0	N	C		
MARCELA	26	F	SC	SC	7	1	C	C	2	2	S	S	F	I	9	9	5	6	6	4	M	M	11	11	2	SC	SC	12	2	2	N	C	